

**UNIVERSIDADE DE LISBOA**

**FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**



**Concepções sobre o abandono escolar e práticas preventivas  
numa Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos**

**Maria Helena Gaspar Pereira Nunes**

**Mestrado em Ciências da Educação**

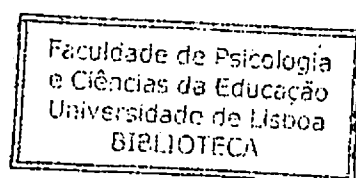
**Área de especialização em Formação de Professores**

**2005**

CE  
+ CCN

**UNIVERSIDADE DE LISBOA**

**FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**



**Concepções sobre o abandono escolar e práticas preventivas  
numa Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos**

**Maria Helena Gaspar Pereira Nunes**

**Dissertação Orientada por:  
Professora Doutora Ana Margarida Veiga Simão  
Professora Doutora Isabel Pimenta Freire**

**Mestrado em Ciências da Educação**

**Área de especialização em Formação de Professores**

**2005**

*" Não é por as coisas serem difíceis que não  
temos ousadia. É por não termos ousadia que  
as coisas são difíceis."*

Sêneca

## **Agradecimentos**

Este trabalho representa um percurso pessoal e profissional que contém o contributo de pessoas, que têm estado presentes na minha vida e a quem quero expressar um profundo reconhecimento.

A colaboração dos professores da escola foi imprescindível para a realização do trabalho e para o reconhecimento de uma Escola, em cujas práticas me revejo.

Para as crianças e jovens cujos rostos (in)visíveis me motivaram a prosseguir e é por elas que o sucesso da escola se realiza.

Às minhas orientadoras, Professora Doutora Isabel Freire e à Professora Doutora Margarida Veiga Simão, um grande agradecimento pelo constante incentivo, disponibilidade, revelando um espírito de trabalho colaborativo que sempre me tranquilizou.

Aos colegas e amigos que me acompanharam mais proximamente e revelaram compreensão e estímulo.

Aos meus muito queridos e especiais amigos, as palavras seriam insuficientes para expressar o meu agradecimento pelo incentivo que sempre me deram, e porque tanto acreditaram em mim.

À minha família próxima e minha irmã especialmente, pelo tempo que me ofereceu.

Aos meus queridos pais pelo tempo que não lhes dei.



## **Resumo**

No presente trabalho, tomámos como objecto de estudo o abandono escolar, no sentido de contribuir, por um lado, para a compreensão da problemática no âmbito das concepções e práticas dos professores, e por outro, das potencialidades da acção da escola e do desempenho profissional dos professores, orientados para estratégias de prevenção.

O trabalho empírico realizou-se numa escola do 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico da cidade de Lisboa. Enquadrou-se numa metodologia qualitativa, em que a entrevista semi-directiva a professores com cargos-chave na escola, bem como a análise documental (PEE, RIE, PCE, "Acompanhamento de Alunos) foram as técnicas utilizadas.

Os resultados permitem-nos concluir que o abandono está associado a um percurso escolar absentista, de indisciplina e de insucesso. Contudo, a escola assume o fenómeno no sentido de o inverter, recriando condições na sua organização. O Projecto Educativo, o Projecto Curricular de Escola e de Turma, pressupõem a criação de equipas dinâmicas, cuja intervenção se orienta para a resposta a problemas identificados pela Comunidade Educativa.

A análise do discurso dos professores entrevistados permite inferir do esforço que, no quotidiano desta escola, se desenvolve no sentido da colaboração e cooperação entre pares. A articulação com outros parceiros parece ser uma dimensão privilegiada na acção da escola face ao abandono e às situações de risco, o que sublinha a sua abertura a processos de colaboração interinstitucional na assunção dos princípios educativos na resposta às necessidades dos alunos e, também à construção de novas dimensões de profissionalidade docente e de novos espaços educativos.

**Palavras-chave:** abandono escolar; desenvolvimento profissional; trabalho colaborativo; parcerias; prevenção.

## **Abstract**

The present work is centred on high school dropout and aims to contribute to the understanding of this problem in what concerns concepts, teachers' practices, school action potentialities and teachers professional performance oriented to prevention strategies.

The empirical work took place in a high school, located in Lisbon. A qualitative approach was adopted and interviews were made to key teachers at school as well as documental analysis was done to School Educative Project, School Internal Rules, School Curriculum Project and "Pupils' Accompany".

The results allow us to conclude that drop out is either associated with school absenteeism or indiscipline or failure. However, school assumes the phenomenon in a sense of inverting it, recreating conditions in its organisation.

School Educative Project, School and Class Curriculum Project, as well, presume dynamic teams setting up, in which intervention targets to answering to identified problems by the school community.

Interviewed teachers' discourse analysis allows inferring the daily effort developed by this school, concerning collaboration and cooperation among pairs. To face dropping out and risk situations, school encompasses other partners what seems to reveal not only a privileged school action but also an openness to collaborative inter-institutional processes, in the assumption of educative principles in response to pupils' needs and of new dimensions, concerning teachers' professionalism and of new educative frameworks, too.

**Keyword:** drop out, professional development, collaborative work, partnerships, prevention.

## **ÍNDICE**

|   |           |
|---|-----------|
| <b>INTRODUÇÃO</b>   | <b>1</b>  |
| <b>Parte I: Enquadramento Teórico</b>   | <b>11</b> |
| <b>Capítulo I – O abandono escolar vs escolaridade obrigatória</b>  | <b>11</b> |
| 1.0 direito universal à educação  | 11        |
| 1.1. O regime da escolaridade obrigatória   | 14        |
| 2. O abandono escolar   | 17        |
| 2.1. Factores de “risco” potenciadores de exclusão e Factores de “protecção” como prevenção                       | 18        |
| 2.2. Medidas excludentes ao abrigo dos normativos   | 28        |
| 2.3. Diagnóstico do abandono escolar em Portugal  | 34        |
| <b>Capítulo II – Contextos organizacionais em mudança e seus contributos para a prevenção do abandono escolar</b> | <b>45</b> |
| 1.0 papel mobilizador da acção na escola  | 45        |
| 1.1. Projecto Educativo a Autonomia   | 48        |
| 1.2. As práticas pedagógicas: Projecto Curricular de Escola e de Turma  | 52        |
| 2. A colaboração dos parceiros sociais  | 54        |
| 2.1. As Comissões de Protecção de Crianças e Jovens: último recurso de intervenção                                | 57        |
| 2.2. O papel da família: obrigação e condicionantes   | 62        |
| <b>Capítulo III – Desenvolvimento profissional dos professores em contextos de mudança</b>                        | <b>66</b> |
| 1. Desenvolvimento Profissional   | 69        |
| 1.1. O Professor Enquanto Profissional Reflexivo-   | 72        |
| 1.2. Modelos de Formação Contínua de Professores  | 74        |
| 2. As necessidades de formação centradas na escola  | 83        |
| 2.1. Necessidades de Formação de Professores  | 83        |
| 2.2. As necessidades de formação centradas na escola  | 88        |
| <b>Parte II – Trabalho Empírico</b>   | <b>91</b> |
| <b>Capítulo I- Enquadramento metodológico</b>   | <b>91</b> |
| 1. Metodologia qualitativa  | 91        |
| 1.1. O estudo de caso – opção metodológica  | 93        |
| 2. Técnicas de recolha de dados   | 95        |
| 2.1 Análise documental  | 95        |
| 2.2. Entrevistas  | 98        |
| 2.2.1. Técnica da entrevista  | 98        |
| 2.2.2. Guião da entrevista  | 100       |
| 2.2.3. Processo de realização das entrevistas   | 103       |

|   |            |
|---|------------|
| <b>2.3. Análise de conteúdo</b>   | <b>106</b> |
| <b>2.3.1. Processo de análise de conteúdo</b>   | <b>107</b> |
| <b>2.4. O processo de Investigação e objectivos específicos</b>   | <b>110</b> |
| <b>Capítulo II – Apresentação e análise dos dados</b>   | <b>113</b> |
| <b>1. Breve caracterização do Contexto Educativo da Escola</b>  | <b>113</b> |
| <b>2. Análise documental</b>  | <b>115</b> |
| <b>2.1. O Projecto Educativo de Escola 2002 - 2005</b>  | <b>115</b> |
| <b>2.1.1. Síntese interpretativa do Projecto Educativo de Escola 2002 - 2005</b>  | <b>119</b> |
| <b>2.2. O Regulamento Interno da Escola</b>   | <b>121</b> |
| <b>2.2.1. Síntese Interpretativa do Regulamento Interno da Escola</b>   | <b>124</b> |
| <b>2.3. O Projecto Curricular de Turma da Escola (PCE)</b>  | <b>127</b> |
| <b>2.3.1. Síntese Interpretativa do Projecto Curricular de Turma da Escola (PCE)</b>  | <b>129</b> |
| <b>2.4. O acompanhamento aos alunos na escola</b>   | <b>130</b> |
| <b>2.5. Sinalização do abandono escolar na Comissão de Protecção de Crianças e Jovens em Perigo</b>                               | <b>134</b> |
| <b>2.5.1. Síntese Interpretativa das sinalizações do abandono escolar na Comissão de Protecção de Crianças e Jovens em Perigo</b> | <b>135</b> |
| <b>2.6. Intervenção da escola face ao aluno em abandono escolar antes do encaminhamento para a CPCJ</b>                           | <b>137</b> |
| <b>3. Representações dos professores com cargos de gestão pedagógica na escola acerca da problemática do abandono escolar</b>     | <b>143</b> |
| <b>3.1. Concepções acerca do abandono escolar</b>   | <b>144</b> |
| <b>3.2. Sentimentos vividos pelos professores face ao abandono e aos alunos em risco de abandono</b>                              | <b>150</b> |
| <b>3.3. Síntese descritiva do tema: Concepções acerca do abandono escolar e sentimentos vividos</b>                               | <b>155</b> |
| <b>4. A prevenção do abandono escolar na escola</b>   | <b>156</b> |
| <b>4.1. A acção a nível da escola para a prevenção do abandono escolar: Organização estrutural</b>                                | <b>157</b> |
| <b>4.2. A acção a nível da escola para a prevenção do abandono escolar: Dinâmicas organizacionais internas</b>                    | <b>160</b> |
| <b>4.3. A acção a nível da escola para a prevenção do abandono escolar: Estruturas de Apoio em colaboração</b>                    | <b>167</b> |
| <b>4.4. A acção a nível da escola para a prevenção do abandono escolar: Processos de avaliação</b>                                | <b>172</b> |
| <b>4.5. Constrangimentos e Dificuldades face à problemática do abandono e ao risco do abandono escolar</b>                        | <b>175</b> |
| <b>4.6. A acção directa dos professores</b>   | <b>180</b> |
| <b>4.7. Síntese interpretativa: A prevenção do abandono escolar na escola</b>   | <b>190</b> |
| <b>4.7.1. A acção a nível da escola</b>   | <b>190</b> |

|   |            |
|---|------------|
| <b>4.7.2. Constrangimentos e dificuldades face à problemática</b>   | <b>191</b> |
| <b>4.7.3. A acção directa dos professores</b>   | <b>192</b> |
| <b>5. A Formação de Professores e a problemática do abandono escolar</b>  | <b>194</b> |
| <b>5.1. Formação através da prática quotidiana</b>  | <b>197</b> |
| <b>5.2. Necessidades sentidas</b>   | <b>201</b> |
| <b>5.3. Síntese: A formação de professores e a problemática do abandono escolar</b>   | <b>203</b> |
| <b>6. Conclusão</b>   | <b>205</b> |
| <b>6.1. A resposta às questões de pesquisa</b>  | <b>206</b> |
| <b>6.1.1. Como é que os professores percepcionam a problemática do abandono escolar?</b>  | <b>206</b> |
| <b>6.1.2. Que dinâmicas se desenvolvem no interior da escola para prevenir e lidar com a problemática do abandono escolar?</b>            | <b>209</b> |
| <b>6.1.3. Como entendem das suas práticas factores facilitadores de prevenção do abandono escolar; e factores potenciadores de risco?</b> | <b>212</b> |
| <b>6.1.4. Que saberes desenvolvem nas funções que desempenham para saber lidar com o fenómeno do A.E. (face aos alunos e à escola)?</b>   | <b>216</b> |
| <b>6.1.5. Que necessidades de formação identificam para saber lidar com alunos em risco de abandono escolar?</b>                          | <b>219</b> |
| <b>. Referências Bibliográficas</b>   | <b>227</b> |

## INTRODUÇÃO

O princípio da escolaridade obrigatória foi formulado em Portugal em 1836 dando origem à escolaridade de 4 anos, aumentando em 1964, para seis anos. Em 1986 a escolaridade obrigatória voltou a ser alargada para 9 anos, embora actualmente, não se tenha conseguido, ainda, atingir os 100% de taxa de escolarização (INE, 2000).

O abandono escolar, ou das actividades escolares, é um fenómeno que, do ponto de vista do enquadramento legal português (Lei nº 301/93, de 31 de Agosto), ocorre sempre que o aluno não complete o percurso escolar obrigatório e/ou tenha atingido a idade legal para o fazer que, actualmente, são os 15 anos de idade.

Com efeito, a extensão da escolaridade obrigatória, acompanhada de medidas de retenção dos alunos e consequente insucesso escolar e, a falta de cursos alternativos de cariz técnico-profissional, orientados para a vida activa, têm dado lugar à permanência na escola de um número elevado de alunos cujas motivações, expectativas e competências não se coadunam com as exigências da Escola.

No entanto, a experiência tem demonstrado que, para além de factores de ordem social e familiar, e de factores escolares e pessoais ligados aos alunos, também os factores como o "interesse", a "afectividade" e a "auto-estima", intervêm nas aprendizagens concorrendo para a elaboração do pensamento e para a interiorização do conhecimento, assim como a "protecção" concorre para um maior nível do sucesso pessoal e escolar.

No plano internacional, desde 1948, inserido na Declaração Universal dos Direitos Humanos, reconhece-se a educação como um direito, *"toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos no que concerne à instrução elementar e fundamental (...)"* (artº 26.1).

Em 1959, com a Declaração dos Direitos da Criança, entende-se que a educação é um direito específico da infância, tendo-se presente a necessidade de garantir uma protecção especial à criança, que é acordada através da Convenção sobre os Direitos da Criança, a qual Portugal, aprova, para ratificação, através do Decreto do Presidente da República nº 49/90, de 12/9. *Neste é contemplado o compromisso dos Estados Partes a "respeitar e a garantir os direitos previstos na Convenção (...) sem discriminação alguma (...) tomando todas as medidas adequadas para que a criança (menor de 18 anos) seja efectivamente protegida..."* (Id. artº 2º) e reconhecem o direito da criança à educação, assegurando progressivamente o exercício desse direito na base da igualdade de oportunidades.

De igual modo, no Manual de Educação para os Direitos Humanos da UNESCO (1990) recomenda-se a utilização de métodos activos, considerando que os métodos mais adequados à educação dos Direitos Humanos colocam o aluno no centro do processo educativo e suscitam a sua actividade de reflexão autónoma. A educação para os Direitos Humanos é, por isso, uma

educação sobre os Direitos Humanos, mas também para os Direitos Humanos e tem que superar o fosso, muitas vezes existente, entre o saber e a acção.

No entanto, esta obrigatoriedade não se esgota em leis e regulamentos nacionais, sendo a *Educação* consubstanciada nos Direitos Humanos como o dever de permitir o conhecimento dos direitos de todos e dos meios para os fazer respeitar. Assim, a Educação não é só desejável, é mesmo uma obrigação, um compromisso assumido internacionalmente pelo Estado Português, e pela escola que se pretende, de sucesso.

A Constituição da República Portuguesa, na sua revisão de 1997 e consignado no Artigo 74º, garante, por seu turno, como direito fundamental de cada cidadão, o direito ao ensino e à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar (ponto 1), Incumbindo ao mesmo tempo o Estado de assegurar o ensino básico universal, obrigatório e gratuito. Neste sentido configura-se a responsabilização, através de quadros legais que impliquem a obrigatoriedade escolar, no tempo em que ela deva subsistir.

É consagrado, por isso, no seu enquadramento o dever do Estado para além de tornar o ensino obrigatório e gratuito, propiciar o encorajamento à organização de diferentes sistemas de ensino. Consigna na sua alínea e) do artigo 18º a tomada "*de medidas para encorajar a frequência escolar regular e a redução das taxas de abandono escolar*" garantindo os Estados o respeito por este direito, "*ao promover e encorajar a cooperação Internacional*". (Id, artº 28).

Como consequência tem vindo a enunciar, mais recentemente, como objectivo estratégico o combate ao insucesso e abandono escolares, quer através de medidas como o PNPAE- *Eu não desisto* (Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar), lançado em 2004 pelo Governo de então, quer através do pedido de pareceres sobre a problemática ao Conselho Nacional de Educação.

Neste sentido, PNPAE aponta para a prevenção de saídas prévias, na vertente escolar e de formação, propondo-se a reduzir as taxas de abandono escolar, cabendo ao Conselho Nacional de Educação<sup>1</sup>, que já em 1998 tinha elaborado uma Recomendação (nº1/98) sobre o *Abandono Precoce da Escolaridade Obrigatória e Ingresso na Vida Activa*, e mais recentemente, o parecer sobre o PNPAE- *Eu não desisto* (Parecer nº4/2004). Esta Recomendação ao Governo resulta da reflexão que foi realizada pelo Conselho sobre o abandono precoce da escolaridade obrigatória e o ingresso na vida activa.

Neste sentido, o abandono escolar remete-nos para indicadores, que se traduzem "*no abandono, sem qualificações, do sistema de educação e formação*" (CNE, 2004), constituindo-se como um problema social que não se pode reduzir a um mero problema escolar.

Uma das vertentes a que se deverá atender na consideração do abandono da escolaridade obrigatória prende-se com a idade em que um "caminho mais fácil" é "escolhido".

---

<sup>1</sup> órgão instituído pelo artigo 46º da LBSE, com funções consultivas

A consideração desta variável demonstra que a responsabilidade não pode ser atribuída a quem abandona a escola dada a ausência de maturidade necessária e suficiente para ponderar as consequências para o seu futuro, mas à sociedade no seu todo (CNE. 1998, Recomendação nº 1).

Os princípios que orientam a universalidade da educação básica não se compadecem, por isso, com o desânimo e dificuldades de muitas famílias, com as incertezas e descontinuidades das reformas educativas, com uma carência generalizada e pouco optimista que assolou o estado português e, também, as escolas no que respeita ao abandono escolar dos nossos alunos.

Em termos de uma política global, algumas medidas têm vindo a ser oportunamente reveladas e exigidas, legitimadas segundo o mandato do Conselho Europeu de Lisboa<sup>2</sup> ao Conselho de Educação dos estados membros para que se "*proceda a uma reflexão geral sobre os objectivos futuros concretos dos sistemas educativos, que incida nas preocupações e prioridades comuns e simultaneamente respeite a diversidade nacional*".

Apesar das medidas de nível político e sectorial, como respostas à problemática do abandono escolar, tem coexistido a par, quadros teóricos que explicitam alguns dos factores que estão directamente implicados como causas, ou acrescentam outros olhares que traduzem uma abordagem a nível da problemática do abandono escolar no sistema educativo.

Estudos portugueses, de âmbito da investigação educativa e que se reportam a este domínio, têm abordado a problemática do abandono escolar a um nível sociológico, porque relacionados com os factores que condicionam a problemática (Benavente *et al*, 1994; Ferreira, E, 2000) embora delimitados a um tempo e circunscritos a um espaço. Estudos de natureza estatística que revelam a identificação de variáveis relacionadas com o fenómeno (Almeida & Santos, 1990; Ferrão & Neves, 1992). Outros, ainda, que abordam a problemática relacionando o processo de escolarização e a transição com a vida activa (Iturra, 1990; Stoer & Araújo, 1992; Pinto, 1998; Carvalho, 1998; Ferrão *et al*, 2001); e mais recentemente (Sarmiento *et al* 2000; Fialho 2000) numa perspectiva de relação com o trabalho infantil.

Dada a complexidade do fenómeno, outros autores têm investigado as intercorrelações que se estabelecem entre as variáveis, contribuindo para a compreensão do fenómeno numa perspectiva da relação escola-família, a *teoria ecológica do desenvolvimento humano* de Bronffenbrenner, (1987) e outra, da *relação com o saber e a escola*, perspectivada por Bernard Charlot, B.(2000), que no seu propósito como objecto de pesquisa considerado, analisa o insucesso escolar em termos da relação com o saber. Ambas as teorias partem de pressupostos que as relações que se estabelecem com os outros (escola, família, sociedade...) podem fazer ocorrer, ou não, situações de abandono escolar. Outros autores têm vindo a estudar os factores de risco numa perspectiva de tomada de posição da escola quanto à sua "expulsão" dos alunos



(Imich, André (1994), e os "factores de risco" e de "protecção" no que concerne à adaptação social dos adolescentes na escola (Fortin, L., et al, 2001).

Definir o conceito de abandono escolar não será simples, dado a amplitude de factores que lhe estão implícitos, mas na ausência de definição é-nos permitido, pelo simples facto dos indicadores sociais relativamente às taxas de escolarização dos 6 aos 15 anos, o demonstrarem claramente (INE, 2000, p.39), tomarmos uma consciência de que são muitos os jovens que abandonam o sistema educativo, ao longo dos vários meses que compõem o ano lectivo.

A compreensão do mesmo, e a tentativa de o solucionar, não poderá deixar de ter em conta a responsabilidade individual e a opção dos que abandonam, pois para além das causas a que, directa ou indirectamente se reporta, o abandono é, também, sinal de uma múltipla "desistência", não podendo radicar-se apenas na escola as causas do fenómeno.

Contudo, os "avisos" são numerosos e têm-nos feito eco. Implicam uma actualidade urgente e premente de criar ou refazer, com bom senso e esforço, invertendo a ordem desses indicadores. Se considerarmos o abandono escolar como um factor de risco para o próprio jovem, família, escola e sociedade retemo-nos num complexo e multifactorial desencontro de causas que originam o abandono escolar, mas cuja resolução nos reenvia para uma conjugação de esforços.

Considerando como factores individuais (ligados ao aluno) e como factores externos (ligados à escola e ao meio sócio-económico e cultural), as razões individuais e externas interpenetram-se, tornando difícil a sua sistematização. Porém, justifica-se em conformidade, que essa complexidade de variáveis que envolvem o aluno podem estar implícitas nas razões que originam o abandono escolar, e que teríamos que as delimitar nesse campo de estudo e circunscrevê-lo a um estudo exploratório circunscrito a uma escola caso.

Numa lógica de "*agir na escola*" (Sarmiento, M. 2000,p.21) refere que cada Escola pode ser uma realidade que se legitima em si própria, construindo-se pela sua acção, onde se cruzam valores, saberes, políticas e símbolos, na construção de uma organização, como sistema de acção, afinal, como espaço autónomo, "*a representação da escola como totalidade*" (Cañário, 1995).

No nosso estudo propomo-nos distinguir o conceito de abandono escolar no sentido daqueles que abandonam efectivamente a escola (mesmo que ainda abrangidas pela sua obrigatoriedade) e aqueles, os considerados absentistas, na sua relação com o risco de abandono.

A razão para Investigarmos esta problemática justifica-se por dois motivos. Primeiro, porque parece ser um facto a inexistência de estudos, como área pouco explorada, circunscrita a uma escola do Ensino Básico. Em segundo lugar pelo facto de pessoalmente permanecer a ela

---

<sup>2</sup> <http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/>

fortemente associada, quer ao nível da formação inicial, quer ao nível das funções e do desempenho profissional actual.

É por ambos que o nosso estudo se movimenta e que fazem emergir duas dimensões para o estudo do tema escolhido: por um lado, a tentativa de compreensão dos factores complexos que directamente estão relacionados com os alunos em abandono escolar, e, por outro, o modo como a escola no contexto em que integra alunos que estão em risco (absentismo ou já em abandono efectivo) promove estratégias associadas (ou não) à conjuntura organizacional e ao papel desempenhado pelos professores, numa perspectiva de mudança, dirigida ao seu desenvolvimento profissional, tomando a escola como contexto da sua própria aprendizagem.

Numa outra perspectiva, compreender por que é que a escola é, actualmente, uma das fontes de sinalização, às Comissões de Protecção de Crianças e Jovens, debatendo-se com um fenómeno em que a própria escola tem dificuldade em combater, o abandono precoce dos seus alunos, antes ainda do cumprimento da escolaridade obrigatória, exigida por lei.

Sendo o abandono escolar entendido em si como realidade factual, pelos números apresentados a nível nacional, perspectivamo-lo também a nível de cada escola. Neste sentido, urge perguntar: que dificuldades encontram as escolas para combater o abandono escolar para que tenham que sinalizar às Comissões de Protecção de Crianças e Jovens (CPCJ)?

Ao realizarmos o trabalho, a um nível micro, procurámos perceber que estratégias pedagógicas são desenvolvidas por professores, com alunos de elevado nível de absentismo/insucesso escolar (alunos em risco) e o consequente abandono escolar ou não. De que modo os professores e uma organização escolar conseguem, ou não, prevenir o abandono escolar desses alunos e que aprendem os professores e a escola perante a problemática?

Reconhecemos na escola do nosso estudo o estímulo à reorganização da comunidade escolar. A implementação de um modelo adequado às necessidades dos seus alunos, no que compete à sua articulação com as famílias, com outros serviços, instituições de intervenção na área da infância e juventude e, nomeadamente, com o trabalho que articula com a Comissão de Protecção de Crianças e Jovens. É ao descrever uma realidade que se pode compreender o contributo que uma escola pode dar, no sentido da prevenção do abandono escolar, designadamente considerada um 1º nível de intervenção em matéria de educação.

Neste estudo pretende-se propiciar o conhecimento a uma aproximação de práticas pedagógicas "eficazes" implementadas no contexto educativo. O modo desses professores percepcionarem o risco de abandono dos seus alunos, de o saberem diagnosticar, de serem capazes de o conduzir, gerir e adequar a cada aluno invertendo a situação. O modo como avaliam as suas práticas, estratégias, a aquisição dos saberes utilizados e as soluções mais eficazes, é o que se pretende neste estudo de caso.

Estas considerações constituem uma das motivações principais para centrar este trabalho na escola e no professor. Pretende-se, deste modo, contribuir para o conhecimento do professor, como interveniente essencial no processo de condução de práticas eficazes para a prevenção do abandono escolar dos seus alunos, de modo a a que estes gostem de estar na escola e que tenham sucesso.

O objecto de estudo foi deste modo definido como o abandono escolar, para o qual foram definidos os seguintes objectivos de investigação:

- Identificar na acção de uma escola, o modo de integrar no seu quotidiano alunos que estão em risco de abandono escolar;
- Descrever as estratégias de prevenção/intervenção, utilizadas pelos professores numa escola coordenada com boas práticas, para saber lidar com alunos em risco ou em abandono da escola;
- Analisar na perspectiva da formação de professores, que aprendizagens e necessidades ocorrem para o seu desenvolvimento profissional.

Dado que o trabalho que aqui nos propomos apresentar incide sobre o abandono escolar e a sua (re) integração no contexto educativo, no âmbito do ensino básico, os objectivos que o regulam definem-se pelo compreender, o modo como a escola e os professores lidam com a problemática no seu quotidiano, que modos de agir têm estes professores no âmbito da organização escolar, para que "tragam" o aluno, de novo, para dentro da escola.

Uma das questões fundamentais que se coloca é a de saber se o abandono escolar depende, em larga medida, da escola onde estão integrados esses alunos, não só pela sua organização, mas também pelas estratégias implementadas pelos professores, e se se traduz em acção adequada e eficaz ou não. Outras questões que se colocam neste trabalho são a da exploração de possíveis relações entre a formação dos professores, as competências do seu desempenho, a importância de um projecto educativo, os recursos utilizados, a articulação com a comunidade envolvente (parcerias) e o modo como estas variáveis interferem na forma de lidar com o abandono escolar.

Assim, na sequência dos objectivos atrás formulados, justifica-se no quadro da presente investigação algumas questões orientadoras de partida:

1. - *Como é que os professores percebem a problemática do abandono escolar?*
2. - *Que dinâmicas se desenvolvem no interior da escola para prevenir e lidar com a problemática do abandono escolar?*
3. - *Como entendem das suas práticas factores facilitadores de prevenção do abandono escolar; e factores potenciadores de risco?*

4. - *Que saberes desenvolver nas funções que desempenham para saber lidar com o fenómeno do A.E. (face aos alunos e à escola)?*

5. *Que necessidades de formação identificam para saber lidar com alunos em risco de abandono escolar?*

Feita uma contextualização do trabalho de Investigação produzido, importa agora apresentar a estrutura desta dissertação, que se organiza em duas partes:

A **primeira parte** é composta pelo enquadramento teórico e, a **segunda pelo** trabalho empírico. A primeira parte inclui o primeiro capítulo, designado **enquadramento teórico**, que visa em primeiro lugar, esclarecer o quadro teórico que permitiu realizar a presente investigação ao nível da construção do objecto de estudo.

O encadeamento lógico da apresentação dos modelos teóricos contém um trabalho de suporte numa tentativa de compreensão sobre o abandono escolar nas escolas portuguesas. O estabelecimento de uma relação causal entre o abandono escolar e os sistemas sociais e educativos, comportam uma certa abordagem sobre a mudança organizacional das escolas, atendendo aos debates existentes no seio político e educativo, a nível da acção da escola. Por outro lado, será aqui defendida o exercício docente nos processos da sua profissionalização e à posteriori nas suas práticas, nomeadamente no que se refere ao domínio educativo.

Nem sempre é possível dispor de um conhecimento profundo da realidade para agir sobre ela de acordo com princípios baseados na complexidade e na incerteza que caracterizam os processos de mudança. Os professores na sua vida organizacional também se movem por dimensões afectivas e éticas, o que se traduz num processo de escolhas e decisão. Além disso, os estabelecimentos de ensino, embora sujeitos ao mesmo quadro legislativo, parecem distinguir-se entre si e são eles próprios geradores da produção de saberes consubstanciados em normativos, por exemplo, através do Regulamento Interno da Escola e do Projecto Educativo).

Com base nestes factos, é assim possível interpretar o "(in)sucesso" através de muitas iniciativas das escolas por (des)conhecerem a influência de concepções, percepções e intenções dos actores nos contextos locais em que estão envolvidos.

Neste quadro, qualquer fenómeno como o do abandono escolar é passível de interpretação atendendo, de igual modo, às relações que se estabelecem entre os vários actores educativos e, nesse sentido, o que está em causa na escola do nosso estudo é a forma como os professores o entendem, e as oportunidades ou dificuldades que nele identificam.

Nesse sentido, orientamos o quadro teórico (**Parte I**) por três pressupostos, em primeiro lugar, a escolaridade obrigatória determinada por exigências que se consubstanciam em quadros legais que perspectivam o sucesso e a melhoria do sistema educativo português, em contraponto aos dados actuais existentes sobre as taxas de abandono escolar. Complementarmente, tentaremos, de uma forma não determinista, conceber, através da teoria,

alguns dos factores que estão subjacentes ao fenómeno do abandono escolar, este coadjuvado com a certeza do insucesso escolar que, por sua vez, está estreitamente ligado a factores de ordem pessoal e escolar do aluno.

Em segundo lugar, serão apontadas as referências, que levam à afirmação de novos espaços educativos, outros recursos exteriores à escola, que podem conduzir a uma ruptura com o centralismo da sala de aula; os modos de rentabilização e gestão desses espaços, que comportam uma determinada visão, não só sobre a própria ideia de professor, mas também, e sobretudo, sobre o papel dos recursos educativos implementados numa escola. A existência de determinados recursos e parcerias que a Escola tem vindo a desenvolver, mas que por si só, não são suficientes para que sejam desencadeados processos de mudança.

Em terceiro lugar, e como consequência do segundo, o sentido que os professores atribuem a esses espaços, aos parceiros intervenientes e à sua prática quotidiana, determinando um conjunto de acções estratégicas que desenvolvem para alunos em risco de abandono ou em abandono efectivo da escola.

A **segunda parte (Parte II)** do trabalho visa descrever o percurso metodológico, seguido na investigação, identificando-se e justificando-se a estratégia de pesquisa, os procedimentos de recolha e tratamento de informação e a estratégia e análise de dados.

A abordagem metodológica geral do estudo é de carácter qualitativo pela natureza das questões de pesquisa, mas também por se procurar desse modo responder a alguns dos défices da investigação nesta área. No âmbito de uma abordagem qualitativa tida como descritiva, que procura descrever e interpretar o fenómeno do abandono escolar através dos dados recolhidos, tratamento e sua apresentação, fundamentamo-nos, particularmente, na análise dos mesmos de forma indutiva, apesar de alguns temas poderem ser obtidos de forma dedutiva.

O estudo de caso foi a estratégia de investigação escolhida, sendo que o estudo se assume como exploratório, pela falta de investigações sobre concepções e práticas de professores acerca do abandono escolar no contexto educativo. Deste modo foi envolvida uma escola da Área Metropolitana de Lisboa, tendo o trabalho empírico decorrido no ano de 2004.

Estabelecidos os princípios orientadores para o estudo do tema, onde foram apresentados os pressupostos teóricos que permitem analisar as estratégias e as práticas dos docentes, privilegiados no estudo, mobilizaram-se um conjunto de contributos em torno do estudo da relação que estes estabelecem com este contexto escolar. Ao longo do estudo e na parte empírica, procurarei demonstrar o desenvolvimento de um conjunto de acções estratégicas dos professores por referência à forma como lidam com o abandono escolar.

O seu significado é de importância vital, pois compreender o abandono escolar numa concepção de práticas acerca do mesmo, significa interessarmo-nos mais pelo processo, ou seja pelo modo como professores percebem essas práticas, proporcionando-nos, fundamentalmente, uma visão dos processos nele envolvidos, numa definição progressiva e

metódica de conjunturas construídas a partir dos dados recolhidos e analisados, e um processo de progressivo aprofundamento teórico.

Em cada tema serão produzidas sínteses parciais onde procuraremos, à posterior na **conclusão**, agregar as respostas parcelares às questões de pesquisa e reunir os dados mais relevantes para a prossecução dos objectivos de investigação. Aqui se incluirá uma reflexão final, como resultado desse processo, mais distanciada dos dados, procurando situar a realidade observada face aos pressupostos teóricos definidos no trabalho. Procuraremos, através dele, identificar as limitações do estudo, apontando questões que o próprio estudo não abrangeu, devido às limitações que nele necessitámos impor.

Por fim apresentaremos as referências bibliográficas que nos serviram de suporte teórico.

Esta dissertação incluirá os Anexos que constituem um suporte essencial à interpretação da dissertação, não devendo, por isso, ser considerado como meramente acessório. Nele são incluídos os instrumentos de recolha e análise dos dados, representando, desse modo, uma segunda leitura do trabalho realizado, que se consubstanciam nos Anexos seguintes:

- A. Guião da Entrevista (A1, A2, A3)
- B. Protocolo da entrevista "A"
- C. Análise de conteúdo das entrevistas
- D. Quadro Síntese da análise de conteúdo

## **Parte I: Enquadramento Teórico**

### **Capítulo I – O abandono escolar vs escolaridade obrigatória**

#### **1.0 direito universal à educação**

A forte crença no papel da escola como factor de progresso social e de democratização, conturbou a expansão da escolaridade obrigatória e o alargamento da base social de mobilização dos alunos com "igualdade de oportunidades".

As modificações recentes nas estruturas da sociedade actual, provocada pelo processo de transformação política, económica, social e cultural promoveram alterações importantes nas estruturas familiares. Muitas famílias não encontram, em termos de inserção quer profissional quer social, estruturas de apoio que sejam relativamente sólidas para uma integração plena na sociedade. Dimensões pessoais, sócio-culturais e institucionais são postas em evidência na análise do insucesso, do desinteresse da própria família, que se consubstancia no abandono escolar das crianças e jovens a seu cargo.

Como consequência, a heterogeneidade dos alunos que frequentam a escola tem-se revelado progressivamente mais evidente, manifestando-se em termos de níveis de aprendizagem, de motivações, de origens sociais, de culturas e sistemas de valores, de comportamentos escolares ou de projectos de vida.

A escola passa a ser reconhecida como um sistema organizado de recursos, internos e externos, que são factores determinantes na criação de espaços de diálogo e investigação, estando em causa o modo como são mobilizados e traduzidos em acção educativa, advindo daí a importância do Projecto Educativo de cada escola.

O modelo de organização da escola e de organização do processo de ensino-aprendizagem mostra-se, por vezes, desadequado à realidade e é frequente ouvirmos os professores queixarem-se de que as suas turmas são heterogéneas e questionarem-se sobre o que fazer face a essa situação. Aceitando a heterogeneidade como um facto, tem-se procurado encontrar formas de lidar com ela e de a gerir. Também é verdade que o senso comum sobre a "heterogeneidade" tem vindo a legitimar uma justificação, que ainda está por estudar, como factor de (in)sucesso dos alunos.

O crescimento da escolarização implica, segundo Sacristán, G. (2000), a *"expansão de uma realidade institucional bastante universal, de um corpo de professores com um perfil profissional mais bem definido e mais visível na sociedade, momento em que o seu trabalho fica inserido numa instituição bem caracterizada..."* (Id. p. 12).

Segundo Sacristán, G. (2000) a *"fé na educação"* assenta na crença de que aquela pode melhorar a qualidade de vida, a racionalidade, a compreensão entre os seres humanos, o desenvolvimento económico, entre outros, através do *"progresso das ciências e da tecnologia"* (Id, p.17) propagadas e desenvolvidas pela educação.

A relação entre educação e o progresso humano e social, constitui-se nas representações sociais acerca do valor que tem a escolarização universal, manifestando-se através de uma melhoria nas condições de vida materiais, outros como um valor para uma vida mais digna, outros ainda, têm como entendimento dessa universalidade, uma oportunidade para "se relacionarem" com pessoas de um estrato social superior e como oportunidade de usufruir do conhecimento e do saber.

Sacristán, G. (2000) configura as representações sociais, que a educação desperta em cada sector como não coincidentes quanto aos significados e expectativas que lhe atribuem, em contrapartida, refere que é a partir da crença de que com a educação se alcança o maior bem-estar e a plenitude para os indivíduos e para a sociedade, agrupando em quatro grandes temáticas os fins e os objectivos que lhe dão sentido:

- a) *a fundamentação da democracia;*
- b) *o estímulo ao desenvolvimento da personalidade do sujeito;*
- c) *a difusão e incremento do conhecimento e da cultura em geral;*
- d) *a inserção dos sujeitos no mundo.* (Id, p.17-18).

Desde 1986 que o sistema educativo português através do seu espaço jurídico, beneficia de uma Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), que ainda não viu concretizados alguns dos seus postulados fundamentais, trazendo para o sistema de ensino e para a população portuguesa em geral, consequências negativas, no que respeta a uma desadequação da própria LBSE, relativamente às "*necessidades de qualificação dos portugueses*".

A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro) instituiu o ensino básico de nove anos, composto por três ciclos, o qual tem vindo a abranger progressivamente os diversos anos de escolaridade, a partir do ano lectivo de 1986. O Decreto-Lei n.º 301/93, de 31 de Agosto, estabelece o regime de matrícula e de frequência no ensino básico de crianças e jovens em idade escolar.

Proclama-se o direito a aprender como direito a uma aprendizagem *global*, na sua "*adequação*" (porque pede uma estruturação/simplificação na transmissão de uma *verdade*, e numa "*conjuntura*" que pede uma "*comunidade*", ou seja, um conjunto de normas que visam, segundo Bártolo Paiva Campos "*activar e mobilizar a realização de um projecto nacional que corresponda ao desafio que a modernidade e o estado actual de democratização da educação e do desenvolvimento do nosso país nos fazem*". No segundo, e perante os objectivos que regulam a lei, em conjugação com determinada *configuração comunitária*, preconiza um "*professor-pensador e um aluno activo e interveniente*" (In, Prefácio à LBSE, p.11).

A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro) consagra no seu âmbito e definição de Sistema Educativo como o "*conjunto de meios pelo qual se concretiza o*



*direito à educação...*", (id.), a escolaridade obrigatória assume-se como um dever do Estado que remete para a escola e professores a assunção deste dever. No seu artigo 48.º, Consigna que as actividades curriculares dos diferentes níveis de ensino devem ser completadas por acções directamente orientadas para o enriquecimento cultural e cívico, a educação física e desportiva, a educação artística e a Inserção dos educandos na comunidade.

Os novos currículos explicitam, assim, uma pedagogia de desenvolvimento Integrado, em que a aquisição dos conhecimentos é acompanhada pela promoção de atitudes e valores.

O desenvolvimento dos novos currículos, ao serviço de melhores aprendizagens dos alunos, vem exigir, de cada escola, uma maior autonomia, o recurso a métodos activos de trabalho, o reforço da formação contínua e a dinamização de incentivos para a procura de qualidade, onde a gestão da sala de aula tem, indubitavelmente, um papel preponderante.

Entre outros, são objectivos do Ensino Básico:

- *Proporcionar aos alunos experiências que favoreçam a sua maturidade cívica e sócio-afectiva, criando neles atitudes e hábitos positivos de relação e cooperação, quer no plano dos seus vínculos de família, quer no da intervenção consciente e responsável na realidade circundante;*
- *Proporcionar a aquisição de atitudes autónomas visando a formação de cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária (id. LBSE).*

Posto isto, o alargamento do ensino básico obrigatório implica responsabilidades acrescidas para o Estado, para a escola, para o aluno e respectiva família, que pela Lei nº 301/93, Capítulo III, é consagrada no seu artigo 12º pelo dever de frequência:

- o *Estado* tem o dever de criar a rede pública de escolas, bem como assegurar o corpo docente necessário ao ensino, e o dever de prestação de serviços de acção social, de saúde e de psicologia e orientação escolar, para apoiar e tornar efectivo o cumprimento do dever de frequência assídua dos alunos;

- a *escola*, nomeadamente através dos seus órgãos e das estruturas de orientação educativa, tem a incumbência de verificar o cumprimento do dever de frequência assídua das actividades escolares, pelos alunos, informando e comunicando aos pais e encarregados de educação a assiduidade dos alunos;

- o *aluno* é exigida a frequência assídua das actividades escolares. A falta de assiduidade pode determinar a retenção do aluno quando inviabilize a avaliação sumativa ou se repercuta negativamente no seu aproveitamento escolar.

- a *família*, através da responsabilização dos pais e encarregados de educação, constitui, igualmente, faceta fundamental do regime da escolaridade obrigatória. Assim, constitui dever dos pais e encarregados de educação proceder à primeira matrícula das

*Presença  
em salas e no  
interiores.*

crianças a seu cargo no 1º ano de escolaridade do 1º ciclo do ensino básico. É ainda dever fundamental dos pais e encarregados de educação assegurar a frequência assídua das aulas e das actividades escolares, por parte do seu educando.

Consubstanciado nos objectivos da Lei nº 30/2002, de 20 de Dezembro, ficam consagrados um código de conduta a adoptar nos estabelecimentos de ensino e explicitar o estatuto dos alunos do ensino não superior, na dupla componente de direitos e deveres, no prosseguimento dos princípios gerais e organizativos do sistema Educativo Português, conforme artigos 2º e 3º da LBSE, que promove a assiduidade, a integração dos alunos na comunidade educativa e na escola, o cumprimento da escolaridade obrigatória, o sucesso escolar e educativo e a efectiva aquisição de saberes e competências (Id.).

A Lei nº 30/2002, de 20/12, procura introduzir correcções, no qual se reconhece a validade dos princípios que o norteiam a integração, e acompanhamento dos alunos envolvidos em actos de indisciplina, parece apontar, no entanto, para a simplificação processual do regime disciplinar desde que o aluno efectue a matrícula: *"a matrícula em conformidade com a lei confere o estatuto de aluno, o qual compreende os direitos e deveres consagrados no presente diploma, para além dos resultantes do regulamento interno da escola, bem como a sujeição ao poder disciplinar. (Id., Artigo 11º).*

Igualmente a Convenção sobre os Direitos da Criança, designadamente nos artigos 13, 28, 29.c, 31, define um conjunto de necessidades e direitos que os agentes educativos e os serviços públicos devem aplicar e promover.

### **1.1. O regime da escolaridade obrigatória**

É através do Decreto-Lei nº 301/93 de 31/08, consubstanciado na Constituição da República Portuguesa que assegura, *"como direito fundamental de cada cidadão, o direito à educação e cultura, incumbindo ao mesmo tempo o Estado de assegurar o ensino básico universal, obrigatório e gratuito"* (Id.), que fica, então, estabelecido através do artº 3º, ponto 3, onde designa o ensino básico de 9 anos composto por 3 ciclos sequenciais, tendo vindo a abranger progressivamente os diversos anos de escolaridade, a partir do ano de 1986.

O ensino básico obrigatório, segundo a mesma Lei implica, igualmente, responsabilidades acrescidas para o estado e para a escola, para os seus órgãos de gestão e para os professores, resultando na conciliação da *"prática do direito ao ensino com o dever de frequência da escolaridade obrigatória num complexo de deveres recíprocos do estado, da escola, do aluno e da respectiva família, sendo o seu cumprimento "controlado nos termos previstos (... ) e verificado pelos órgãos e serviços competentes"* (artº4º, Id).

O Decreto-Lei 301/93 de 31/08 estabelece, assim, na sua "exposição de motivos", procedimentos de obrigatoriedade de matrícula e frequência, competências e legitimidade do aluno, escola, família e estado, para a fazer cumprir. Ficam também estabelecidas e atribuídas pela ordem respectiva: o dever do aluno na frequência das aulas e das actividades escolares

obrigatórias; a verificação por parte da escola do seu cumprimento; a responsabilidade do encarregado de educação de assegurar esse dever de frequência e, finalmente, ao estado assegurar a prestação de serviços (Ex: acção social e psicologia e orientação escolar) que culminem num apoio ao aluno, e no seu efectivo cumprimento de dever de frequência e assiduidade.

O Decreto-Lei nº 301/93 de 31/08 além de definir legalmente o alargamento da escolaridade obrigatória, regulamenta o regime de matrícula e de frequência no ensino básico para as crianças e jovens em idade escolar, considerando-se a idade escolar as crianças e jovens entre os 6 e os 15 anos de idade (incluindo as crianças com necessidades educativas especiais). Considera-se abandono precoce, aquele em que os alunos abandonam a escola antes do termo do ano lectivo em que completam o 9º ano ou em que fazem 15 anos de idade.

Contudo, os alunos vivem em contextos sociais e familiares para além da escola, a responsabilização da família, através dos pais e encarregados de educação constitui, igualmente, faceta fundamental do regime da escolaridade obrigatória, estabelecendo-se, segundo o mesmo Decreto-Lei nº 301/93, o dever dos pais e encarregados de educação de proceder à primeira matrícula das crianças a seu cargo no 1.º ano de escolaridade do 1.º Ciclo do ensino básico, assegurando a frequência assídua das aulas e das actividades escolares, por parte do seu educando.

Pela mesma razão, o mesmo Decreto-Lei define no seu Artigo 11.º as diligências da escola em caso de falta de matrícula ou da sua renovação:

*1 Sempre que se verifique a falta de matrícula, ou da sua renovação quanto a uma criança ou jovem em idade escolar, será ouvido, pelos órgãos de gestão da área escolar ou pelos órgãos de gestão da escola, o encarregado de educação.*

*2 Tendo em vista a concretização da matrícula, as entidades referidas no número anterior solicitam a colaboração dos serviços de assistência social e das autarquias locais e informam os serviços com competência fiscalizadora em matéria laboral.*

*3 Quando se mostre conveniente, é ainda enviada comunicação aos serviços com competência para o acompanhamento de crianças e jovens em risco e de assistência e segurança social.*

*4 Depois de efectuada a diligência referida no n.º 1, e subsistindo a falta de matrícula, o encarregado de educação é notificado, por escrito, no sentido de proceder à matrícula no prazo de oito dias.*

Ficando aqui definidas as diligências e procedimentos que deverão ser efectuados pela escola caso se verifique a ausência de matrícula ou da sua renovação.

Sendo convicção do Estado e de toda a sociedade actual que o alargamento da escolaridade obrigatória é factor decisivo na evolução e desenvolvimento, económico, social e cultural, do nosso país, os desequilíbrios críticos numa sociedade não se baselam em maiorias ou seja, se os que abandonam não merecerem o esforço de os "fazer voltar", será o desequilíbrio estabelecido uma fonte de perturbação para a sociedade no seu todo.

Segundo esta convicção, a principal responsabilidade é Incumbida aos pais (ou aos representantes legais) de educar a criança, e o Estado com o dever de ajudá-los a exercer esta responsabilidade. Nesse sentido o Estado deverá conceder uma ajuda apropriada aos pais na educação dos filhos passando a partilhar um dever comum de educação.

Em conformidade com o regime de autonomia, administração e gestão aprovado pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, é competência da escola, concretizar no desenvolvimento e na criação dos respectivos projectos educativos e respectivo regulamento interno, o processo que salvguarde a participação dos diversos elementos da comunidade educativa *"pela salvaguarda efectiva do direito à educação (...) e no sucesso escolares"* (Id.).

Assumir a educação inclusiva é comprometermo-nos também com a construção de uma sociedade que não exclui. Como nos lembra e alerta Sérgio Niza (1998) *"para construirmos uma sociedade inclusiva, sabemos-lo hoje, também teremos de construir uma escola inclusiva"*. A ideia de *educação inclusiva* pede a reinvenção da escola como espaço, tempo e experiência de encontros, tão essencial para a construção da profissionalidade dos educadores".

Todo o acto educativo é um acto feito de desafio, de Imprevisível, de novo. É no confronto com as exigências que o quotidiano nos traz que nos vamos fazendo mais e melhores educadores. Diz-nos a este propósito Perrenoud (1995): *"que fazer para que todas as crianças progridam, que fazer para que esta criança se desenvolva e avance? Estas questões vivificam o acto de educar e mantêm vivo o sentido primeiro do ser educador"*.

Com a certeza que os professores compreendem a urgência desse exercício que se prende com o questionamento de si, como o de interrogar a própria escola, nesse sentido, a tomada de consciência de que da escola *"se deve fazer um sítio acolhedor onde possa desabrochar o gosto pelo acto de aprender, onde se aprenda pelo trabalho solidário e emancipador, onde se viva a democracia directa e se edifique a cidadania"* (Niza, 1998) e que se sustenta neste ideário.

Conquanto o sistema educativo tenta criar programas e planos que combatam a progressiva ruptura da escola com os alunos em escolaridade obrigatória, e que tem vindo a assolar as escolas, repercutindo-se no insucesso dos alunos e, nomeadamente, no abandono escolar, as escolas tentam, por seu turno, criar mecanismos de resolução para a problemática já instalada, tornando-se, por vezes, difícil a tarefa da escola de se renovar e actuar em função da prevenção.

## **2. O abandono escolar**

O abandono escolar, como fenómeno instalado no sistema educativo português, assume-se como uma preocupação no projecto político do Estado, na medida em que este se deve responsabilizar pela frequência da escolaridade, bem como torná-la acessível, proporcionando uma educação de base a todos aqueles cujas idades estejam contempladas na respectiva Lei de Bases.

Em Portugal tem-se vindo a criar a necessidade de um referencial nas estratégias educacionais, até porque nos confrontamos com elevadas taxas de abandono e Insucesso escolar que marcam cerca de metade da população escolar ao nível dos seis primeiros anos de escolaridade. A exclusão massiva de indivíduos do sistema educativo constitui um fenómeno extremamente preocupante em todos os estados membros da união europeia (EURYDICE, 1998, p.20), sendo o Insucesso escolar, o abandono escolar e a exclusão escolar, percursos quase sempre indiciadores e potenciadores de exclusão social.

Estudar o abandono escolar significa debruçarmo-nos sobre uma complexidade de factores onde se articulam a dimensão política, institucional, social e também pessoal.

A ruptura com a escola atinge crianças e jovens em idade escolar e manifesta-se de diversas formas e razões, segundo a extensão da obrigatoriedade e segundo o momento em que ocorre num combate permanente onde ainda muitos alunos "vacilam". É assim que o Illeticismo, a violência, o Insucesso, o absentismo e o abandono escolar traduzem na escola a sua prioridade de actuação.

Importa, agora, determo-nos sobre os conceitos que distinguem algumas acepções quando falamos de absentismo, abandono, Insucesso.

Para Ana Benavente (1994) os fenómenos de abandono e do Insucesso só desde tempos relativamente recentes são encarados como problemas que urgem responder. O *Insucesso* foi objecto de estudos que procuraram conhecê-lo e explicá-lo e, ao longo dos anos as teorias foram surgindo. Até ao final dos anos 60, *"o sucesso/insucesso é explicado pelas maiores ou menores capacidades dos alunos, pela sua inteligência, pelos seus «dotes» naturais"* (Benavente, 1989). Já no final desta década desenvolve-se a *"teoria do «handicap sócio-cultural», baseada em explicação de natureza sociológica"*. O sucesso/Insucesso é explicado pela *"pertença social, pela maior ou menor bagagem cultural de que os alunos dispõem à entrada na escola"* (Benavente, 1989). Já a partir dos anos 70 surge a *"corrente «sócio-insitucional» que sublinha a necessidade de diversidade e de diferenciação pedagógica pondo em evidência o carácter activo da escola na produção do Insucesso."* (Id.)

Segundo a mesma autora, optou-se por estratégias diferentes, desde acreditar-se que as culpas do Insucesso residiam essencialmente no aluno, ao aceitar-se como explicação para a falta de sucesso uma origem sócio-cultural fora das expectativas da escola. Só quando afastada esta visão determinista e "fatalista" é que *"se investe nas transformações da própria escola, nas*

*suas estruturas, conteúdos e práticas, procurando adaptá-las às necessidades dos diversos públicos que a frequentam* (Benavente, 1989).

Quanto ao *abandono*, as preocupações são mais recentes, pois, segundo a autora, *"a escola não se interessava por aqueles que a deixavam"* (Id.).

A partir dos anos 80, cresce, então, a atenção dada (e devida) ao estudo do fenómeno do abandono escolar, sendo as suas consequências necessariamente tanto mais graves quanto mais precoce for o abandono.

Se considerarmos que o abandono parece ser uma continuidade do insucesso, para esta autora a definição do conceito de *abandono escolar* carece de definição: *"abandono ou desistência significa que um aluno deixa a escola sem concluir o grau de ensino frequentado, por outras razões que não sejam a transferência de escola ou a morte"*. Neste sentido, há que distinguir a desistência (durante o ano), pelos motivos apontados, da do abandono que se efectua no final do ano lectivo. Esta questão é tão ou mais relevante quando queremos compreender os motivos e as situações.

Saber se uma criança ou jovem atingiu, ou não, o limite da escolaridade obrigatória, quando se verificou o abandono, implica um efeito estatístico, mas não altera a situação de "fracasso" (Benavente, 1994, p.26).

## **2.1. Factores de "risco" potenciadores de exclusão e Factores de "protecção" como prevenção**

Clarificar o conceito de risco é difícil, dado que este se prende com a utilização habitual da palavra e com um conceito jurídico que nele está implícito. Assim, podemos considerar que *risco*, no seu sentido etimológico, é *"a possibilidade de um acontecimento futuro e incerto, perigo, ...estar exposto a..."* e *perigo* é *"a situação que ameaça a existência de uma pessoa ou coisa...risco"* (Dicionário Porto Editora, 1998).

Por outro lado, na exposição de motivos que precedeu a apresentação à Assembleia da República da Lei de Promoção e Protecção, o Governo fez constar que o conceito jurídico, agora adoptado, de "Crianças e Jovens em Perigo", se inspira no texto do artº. 1918º do Código Civil, considerando-se, ainda, que nem todo o *risco*, para o desenvolvimento da criança, legitima a intervenção do Estado e da sociedade na sua vida, autonomia e família. O *risco* que legitima tal intervenção, é tão só aquele que põe em *perigo*, a segurança, a saúde, a educação, a formação, ou o desenvolvimento da criança ou do jovem..." (Ferraz Carreira, *sem data*)

Quando nos debruçamos sobre os factores de risco relativos ao abandono escolar, cremos, certamente que são aqueles que põem em perigo as crianças e jovens ao ficarem expostas a uma ausência de educação e formação.

Segundo Benavente, A. (1994) Um ponto que é comum aos fenómenos de abandono, quer que seja a sociedade em que ocorrem, é que as suas causas se manifestam através

de factores múltiplos, Internas e externas à Instituição escolar. A mesma refere o consenso, entre os especialistas, que não vale a pena querer manter mais tempo os jovens na escola se nela não ocorrerem transformações que a tornem estimulante para quem nela "vive".

Se os estudos, segundo a autora, são unânimes quanto à existência de **causas** múltiplas (segundo os países, regiões, o grau de ensino, os contextos económicos, sociais e familiares), parece ser como causa muito frequente: *"os alunos que abandonam têm problemas com a escola e foram já por ela abandonados, em muitos casos"* (Benavente, 1994). Neste sentido, as situações mais frequentes do abandono estão associadas a *"fracassos e repetências"* (Id.).

Benavente (1994), cita autores como L. W. Barber, M. C. McClellan (1987) que identificam uma lista de causas que passamos a referenciar:

**Integração/relacionais:** falta de Interesse; aborrecimento; Idade (sentem-se mais velhos em relação aos colegas); problemas com os professores; problemas com os colegas; Inadaptação à escola; Interesse por outras actividades; maus resultados.

**Familiares:** responsabilidades e problemas familiares; nível de instrução considerado suficiente para a actividade profissional; problemas financeiros, necessidade de começar a trabalhar.

**Acessibilidade:** problemas de transporte. (1994, p.28).

Estas diversas razões, de quem abandona, desenharam um quadro explicativo que se repercutiu na possibilidade de ter várias traduções, segundo alguns autores que configuraram o seu quadro interpretativo em várias ordens.

O perfil destes alunos em risco revela, em geral, características de potencial abandono escolar: um *"atraso escolar importante, ausência de ambições escolares, ausência de Interesse pela escola, pelas matérias e pelas aulas e ambições quanto ao mundo do trabalho"*. Estes são geralmente mais *"velhos"* que os colegas do mesmo grau de ensino, não parece ser apoiado pela família, vive num meio familiar intelectualmente desfavorecido, tem professores pouco motivados e ausência de empatia e, conseqüentemente, tem um rendimento escolar *insuficiente"*. (Benavente, A. 1994).

Como conseqüências do abandono da educação básica, para além daquelas que se relacionam com a privação de saberes e de certificados, acresce, ainda, uma *"pesada experiência de frustração de fracasso, de impotência, de dissimulação e de fuga"*, vivendo posteriormente um *"fenómeno de «desclassificação» social"* (Benavente, 1994, p. 33).

Embora ocorram, casos de abandono sem repetências, absentismo e fracassos vários, a regra, segundo Benavente, vai em sentido contrário, ou seja, o abandono resulta de um processo mais ou menos explícito ou subterrâneo, sendo, por isso, possível identificar os *alunos em risco* e prevenir o abandono escolar.

A experiência da escolaridade é algo muito mais amplo, profundo e complexo que o processo da própria escolarização, se nos referirmos a esta como instrução. Viver a escola deve produzir efeitos muito mais permanentes nas atitudes e saberes, que tem, seguramente, consequências na formação pessoal e social de cada um.

Contudo, nesta década que separa estes estudos da actualidade, outros indicadores se acumulam às causas anteriores e que têm vindo a coexistir junto dos nossos jovens manifestando-se nos seus comportamentos mais agressivos e famílias pouco contentoras. Em contrapartida a escola tem vindo a evidenciar a mudança, embora se debata, ainda, com o problema do abandono dos seus alunos.

Outros estudos, porém, apontam a exclusão da escola como consequência das crianças e jovens estarem expostas a situações de risco.

Fortin, L. *et al* (2001) reagrupa 5 grandes categorias de "*factores de risco e de protecção associados ao sucesso escolar e à adaptação social*" (Id. p.96) identificando: factores pessoais, escolares, familiares, sócio-económicos, rede social e a escola. O objectivo de Fortin, L. *et al* (2001) é a identificação de factores de risco e de protecção pessoais, concebendo a adaptação social como resultado de interações recíprocas entre os jovens e o seu meio e, consequentemente à escola.

Para os "*factores de risco*" concebem "*factores de protecção*" que passamos a referenciar:

| <b>Factores de risco</b>       | <b>Factores de protecção</b>   |
|--------------------------------|--|
| Pessoais: capacidade cognitiva | temperamento fácil; inteligência acima da média; competências sociais; elevada auto-estima; sentimento de auto-suficiência                         |
| Escolares                      | boas capacidades intelectuais; utilização de estratégias para a aprendizagem   |
| Familiares                     | relação de qualidade com um adulto; supervisão parental; coesão familiar; regras estruturantes   |
| Sócio-económicos               | estrato sócio económico mais elevado que se reflecte: no Q.I. elevado da mãe; educação superior da mesma; melhor saúde                             |
| Rede social                    | experiências mais positivas com os amigos (pares): discutem os seus problemas, procuram solução e protecção para manterem uma boa adaptação social |
| Escola                         | boa relação com um professor e adultos; professor compreensivo e disponível; participação nas actividades escolares.                               |

Os estudos demonstram que numerosos factores estão associados às inaptações sociais. Todavia o nível de conhecimento permanece limitado em numerosos aspectos, porque a maioria dos jovens continua a experimentar dificuldades sociais na idade adulta e eles resistem à maioria dos programas de intervenção Porém, desconhece-se o peso destes factores e as



suas combinações que explicariam em boa parte a sua inadaptação social. Os autores justificam essa limitação, sobretudo devido a problemas metodológicos.

Por outro lado, se estes factores fossem exclusivos poderia ser que os mesmos, isolados ou combinados não afectassem os jovens da mesma forma. Muitas questões lançadas pela pesquisa permanecem sem resposta. Com efeito, e segundo Fortin *et al* (2001) se a maior parte destes factores de risco estão fortemente correlacionados entre si, torna-se difícil estabelecer com exactidão o peso relativo que cada um deles tem e, até mesmo das combinações entre eles, pois sabe-se que certas combinações de factores aumentam consideravelmente o risco de inadaptação social.

Os mesmos autores referem que o processo de adaptação é complexo e que a sua análise deverá compreender os aspectos que dizem respeito à vulnerabilidade do jovem: os factores de protecção e os factores de adaptação. Estimam que a adaptação social da criança ou jovem não pode ser explicada apenas pela contribuição de um processo genético (temperamento) ou ainda, por um simples processo de socialização como aquele que se caracteriza pela influência da educação parental.

Concebem, sobretudo a qualidade da adaptação baseada na ocorrência de factores que podem, por um lado aumentar (factores de risco), ou reduzir (factores protectores). Segundo Werner & Smith, (1989) certos factores de protecção interagem com os factores de risco para reduzir a probabilidade de atenuar os factores negativos do "stress" a fim de manterem um certo nível de adaptação social (Fortin *et al*.2001. p.111).

A manutenção de um bom nível de funcionamento dos jovens pode efectuar-se, por um lado, mobilizando os recursos para prevenir os efeitos negativos do stress e da adversidade do meio, e por outro lado, desenvolvendo novas competências sociais. Se os jovens tiverem uma "má" relação com os pais torna-se vulnerável na medida em que não existe a transmissão de valores "pró-sociais", havendo dificuldade de adaptação à escola e consequentemente de desejo de ser bem sucedido nesse meio.

Estes autores sugerem certos factores familiares associados ao ambiente escolar e, às dificuldades de adaptação social por parte dos jovens. Por exemplo, a má qualidade da relação pai/jovem e o fraco envolvimento dos pais nas actividades escolares parecem ser muito importantes para o sucesso escolar contribuindo para uma melhoria das práticas relacionais e educativas dos pais.(id, p. 111).

No entanto, as dificuldades sociais e escolares do jovem não dependem apenas de factores familiares mas também de factores pessoais. Por exemplo, do ponto de vista do desenvolvimento é provável que um baixo Q.I. bem como os problemas de comportamento durante a infância levem a dificuldades escolares. O processo em causa, poderá ser, nestas

condições, *"caracterizado por uma ligação do jovem em risco, a companhias desviantes, passando cada vez mais tempo com estes últimos, o que pode fazer aumentar a frequência destas condutas anti-sociais, a sua taxa de insucesso escolar e o seu desinteresse pela escola"*. (Id, p. 112). Refere, ainda, que o Insuficiente enquadramento do pessoal da escola (por exemplo pessoal administrativo) e uma má relação professor/aluno favorece a exclusão da escola.

Para estes autores, *"o sucesso escolar depende, por um lado, de uma adaptação do professor e da escola às necessidades do aluno e, por outro, de uma tentativa de resposta por parte do aluno à ajuda que lhe está a ser disponibilizada pela escola"*. (Id, p. 112). Se isto for conseguido *"a relação que se estabelece entre o jovem e o meio escolar torna-se mais coerente, podendo inclusivamente levar a uma maior participação dos pais nas actividades escolares, o que levará por sua vez a uma melhor ligação entre a escola e a família"* (Id, p. 113).

Imich, André, J. (1994) parece apontar para a "expulsão" da escola como factor de identificação de absentismo escolar ou mesmo de abandono). Da análise do estudo evidencia-se que os *"factores ligados à escola são mais significativos que os factores ligados ao comportamento dos alunos"* (Id, p.3).

Este autor identificou tipos de exclusão, que estão directamente relacionados com a expulsão dos alunos na escola. No estudo que realizou a "expulsão permanente" é aquela que tem vindo a merecer uma atenção especial por parte da comunidade científica. Os estudos revelam variações significativas entre o número de expulsões de alunos do ensino secundário e a área social onde aprende, ou seja o meio social onde a escola está inserida. Isto sugere, também, que a probabilidade de o aluno ser expulso pode ser, no mínimo, determinada pela área de região (Id, p.4).

Este autor identifica algumas razões para expulsar o aluno da escola, sendo as que têm maior destaque: "uso Impróprio de palavreado para com professores"; "abuso verbal para com pares"; "bullying" (este destaca-se por uma percentagem acentuada nos estudos realizados); "comportamentos disruptivos ou comportamentos inaceitáveis" (Id, p.8).

Imich, A. revela ainda a dificuldade em definir as causas da exclusão, porque estas dependem da área em que o aluno reside e da escola que frequenta. Identifica, por isso, em primeiro lugar a "falta de recursos", seguido da publicação de testes de competitividade da escola e performances gerais (*publication of competitive school and general performance league tables*) e, por fim, as circunstâncias familiares, quer sejam elas motivadas por "circunstâncias deteriorantes" ou *"falta de disciplina dos pais"* (Id, p.8).

Contudo, se os estudos, que este autor realizou, ficou demonstrado que cerca de metade das expulsões se deveram a agressões físicas ou verbais entre alunos, apenas uma pequena parte das expulsões se ficou a dever a agressões contra professores ou pessoal não docente. Também referem que o *"uso desta medida excludente [expulsão] não leva a uma melhoria no comportamento dos alunos"*. Sendo este o caso revelam *"a importância que a escola, juntamente com as autoridades locais de apoio reavallem a utilização desta medida"*. Neste seguimento é *"importante que a escola seja formalmente solicitada a explicar publicamente a sua política de comportamento no sentido de esclarecer a aplicação da medida excludente apenas quando é de facto necessária"* (Id, p. 10).

Nesse sentido, o papel das características dos estabelecimentos escolares na produção (ou prevenção) do abandono escolar, podem evidenciar a eficiência de certas culturas de escola., ao indagar o próprio sentido da escola, na sua dimensão socializadora.

Os comportamentos mais agressivos na escola ampliam-se a ponto de se tornar uma representação social central. Essa construção é determinada socialmente, relativamente a um sistema de normas e de pensamento onde o trabalho dos professores (e da escola) consiste em interrogar as condições sociais, económicas e políticas da emergência do problema do abandono.

Segundo a dimensão que se prende com a massificação da escola que produziu uma diversidade e complexidade das atitudes face à escola e ao trabalho escolar. Debarbieux (2001) mostra bem como a um sistema abertamente desigual sucedeu uma escola em que a estratificação social se encontrava paradoxalmente legitimada por uma visibilidade nova dos processos de selecção.

O insucesso escolar transporta, em si, uma carga de relativismo dada a selecção de critérios em que são fundamentados os estudos: ou porque são sempre contextualizados num determinado tempo e espaço, ou porque se baseiam em classificações que envolvem as subjectividades de quem as atribui. Não se vislumbra nesses estudos a avaliação dos planos de prevenção. Desse modo e segundo Grácio, R. (1981), um conceito só tem sentido se o atribuímos a uma determinada instituição escolar, circunscrito no tempo e relativamente às normas e expectativas aí instituídas.

Charlot B. (2000), considera o tema do *insucesso escolar*<sup>3</sup> esgotado em teorias da sociologia e senso comum, aborda-o numa perspectiva de relação com o saber e a escola. Segundo o mesmo autor o conceito "fracasso escolar" ampliou-se, implicando desafios profissionais, nomeadamente educativos que se prendem com a aprendizagem, a eficácia dos docentes, sobre o serviço público, a igualdade de oportunidades o investimento do país a nível de recursos, o sistema educativo entre outros, que enquanto inscritos em relações sociais de

<sup>3</sup> (Nota: podemos depreender pela sua compreensão e contextualização que se refere a insucesso escolar, quando fala de "fracasso- escolar"

natureza diversa podem prestar-se para um debate de uso ideológico enquanto *"desigualdade social"*, desviada para questões como a *"ineficácia pedagógica dos docentes"* acrescentando que *"enquanto desigualdade social pode ser desviado para a questão de Ineficácia pedagógica dos docentes...e vice-versa"*(Id.p.14).

Para este autor *"estudar o que se chama «fracasso escolar» não existe; o que existe são alunos «fracassados», situações de fracasso, histórias escolares que terminam mal"*. É com base na complexidade do fenómeno do abandono escolar, e nas interconexões que se estabelecem entre as variáveis, que toma como referencial a teoria da *"relação com o saber"*.

Bernard Charlot, incide como foco principal, nas relações sociais estabelecidas por relações de saber, que confrontam os conhecimentos, as questões axiológicas (o que devemos fazer?) e a preocupação com as práticas (que podemos fazer e como?) (Id. Charlot 1995).

Para Charlot B. (2000) *"o Insucesso escolar"*, (o termo utilizado por si é *"fracasso escolar"* remete sempre para *"alunos, situações, histórias relacionadas a uma ausência"* (Id. p. 18). Este autor reconhece que a mesma não está suficientemente apoiada em *"fundamentos firmes e estáveis"*(Charlot B. 2000 p. 10). A necessidade de ampliação do conceito, deveu-se a pesquisas baseadas em escolas de área profissional com os alunos que as frequentam, numa perspectiva não só *"de origem social ou deficiências sócio-culturais"* (Charlot B. 2000 p. 10) mas propondo a ideia de uma sociologia do sujeito.

Ao tentar clarificar a expressão *"fracasso escolar"* como uma maneira de verbalizar a experiência, a vivência e a prática, nesse sentido é utilizada para exprimir tanto a reprovação do aluno, quanto a não aquisição de certos conhecimentos ou competências. Neste sentido, a questão do *"fracasso escolar"* remete para muitos debates, não só para aprendizagem, como para a eficácia dos professores, para o serviço público, para a igualdade de oportunidades, para os recursos que o país deve investir no sistema educativo, cidadania, etc, ou seja, a evidência de que estas *"noções encobrem, pois, práticas e experiências muito diversas (...) na encruzilhada de múltiplas relações sociais"*, (Charlot. B. 2000).

O que este autor propõe é então um papel atribuído ao investigador, que descubra a causa do *"fracasso escolar"* desconstruindo e reconstruindo o objecto que lhe é proposto e a questão que lhe é submetida, dando a palavra àqueles que se envolvem nas situações e práticas, que supostamente explicam o *"vivido"* e a *"experiência"* (Id.p.13). Este autor propõe, neste sentido, ao investigador uma interrogação permanente sobre como os outros organizam e categorizam o mundo em, ou seja como eles vêem os seus alunos, os professores, o seu trabalho, a escola, circunscrevendo ao máximo possível o fenómeno, num *"vai-vem"* constante entre o distanciamento relativamente ao fenómeno e os fundamentos que o regem: descrever e escutar, conceptualizar e teorizar (Id.p.15).

Em síntese, o que Bernard Charlot preconiza para estudar o "fracasso escolar", é a sua análise com as condições de apropriação de um saber, tendo em consideração:

- *A singularidade e a história dos indivíduos;*
- *o facto de que "tem algumas coisa a ver" com a posição social da família, (sem por isso reduzir essa posição a um lugar ou uma nomenclatura socioprofissional, nem a família a uma posição;*
- *O significado que eles conferem à sua posição (bem como à sua história, às situações que vivem e à sua própria singularidade);*
- *A sua actividade efectiva, as suas práticas;*
- *A especificidade dessa actividade, que se desenrola (ou não) no campo do saber: "(Charlot. B. 2000:23).*

Alguns autores construíram a partir desta relação causa-efeito, teorias determinantes sociais que permitem explicar o afastamento dos jovens da sala de aula e da escola.

Enquanto teoria da relação com o saber, como sociologia do sujeito, Charlot (2000) remete o acompanhamento de um conjunto de outras áreas sobre a questão do sujeito ou do sentido, para poder analisar o "fracasso escolar", tendo sempre em consideração: *um sujeito; em relação com outros sujeitos, presa de dinâmica do desejo, falante, actuante, construindo-se numa história, articulada com a de uma família, de uma sociedade, da própria espécie humana, "integrado" num mundo no qual ocupa uma posição e onde se inscreve em relações sociais"* (p.88).

Dada a persistência de situações, e pelos níveis de comportamento que física e psicologicamente são constituintes como factores de risco, que ameaçam gravemente o desenvolvimento psicológico e o bem estar das crianças e jovens, tem-se vindo a avançar numa intervenção sistémica, como forma de prevenção e redução das práticas agressivas na escola e da indisciplina, que têm como consequência o abandono escolar.

O percurso escolar de um aluno em abandono revela-se, também, por factores de comportamento e de indisciplina na sala de aula e na escola. A maior parte das medidas disciplinares aplicadas na escola são motivadas pelo incumprimento de regras por parte dos alunos, que manifestam comportamentos desadequados legitimando a medida sancionatória ou disciplinar.

Vários autores se têm debruçado sobre o tema trazendo a público os resultados das suas investigações, no que diz respeito aos estudos de prevenção e tratamento da indisciplina. Contudo, não sendo possível, neste trabalho, debruçarmo-nos sobre a temática, daríamos o enfoque nalgumas abordagens que mais directamente se relacionam com a prevenção da

Indisciplina na sala de aula, dada a recorrência da problemática e a sua extensão nas escolas portuguesas.

Quando um aluno se começa a manifestar afastado da aula e da escola e comece a desinteressar-se pelo seu percurso escolar, começa por adoptar desajustamentos no seu comportamento que se evidenciam através da indisciplina, absentismo da escola e, por vezes, mesmo o abandono.

A investigação sobre a temática da indisciplina, tem sido mais pertinente no sentido de sustentar uma acção preventiva. Também dela podemos retirar elementos para uma acção correctiva, intervindo no momento exacto, sem deixar avolumar acontecimentos, se possível mantendo o papel do adulto sem discussões do comportamento observado. Acontece, por vezes, que a legitimação da autoridade do professor reforça quer o seu poder de imposição de conteúdos e de formas de comunicação, pelo seu poder de controlo através de sanções, que se reproduzem de forma desigual e no fraco sucesso escolar de crianças e jovens.

Estrela, M. T. num plano puramente de natureza pedagógica, verifica que *"difícilmente se liberta a relação pedagógica do carácter de violência inerente à sua origem"* (1992, p.36-37). A indisciplina na escola, e em particular, na sala de aula, tem provocado situações de *"desconforto" por parte dos professores, que é o que mais, provavelmente os preocupa, "[...]"*, considerando que *"não é lícito identificar indisciplina e agressividade, pois a agressividade constitui apenas uma das múltiplas manifestações de indisciplina, [...]"* (Estrela, 1996, p.29-38).

Estrela, M. T. (1992), refere a propósito da escolaridade obrigatória no sentido de mudança da sua estrutura social, *referindo que a escola não tem manifestado grande capacidade de adaptação à diversidade sociocultural, do seu novo público "[...] como a vida social se tornou insegura, violenta e afectada por desequilíbrios de toda a ordem que naturalmente, se reflectem na vida quotidiana do aluno e consequentemente na vida escolar"* (Id, p.39).

E na escola e, nomeadamente, na sala de aula que surgem como palcos dos comportamentos "mais comuns" de indisciplina e das situações ditas "mais graves", o que tem preocupado os principais actores educativos, em especial os professores que são os que mais sofrem com os seus efeitos e tendem a utilizar as medidas excludentes

Amado, J. (2001) considera a indisciplina como um *"fenómeno relacional e interactivo que se concretiza no incumprimento de regras que a presidem"* (Id, p.179) devendo ser cumpridas as orientações que se estabelecem nas condições das tarefas e, ainda, a aplicação de normas e valores que fundamentem o convívio entre pares e a relação com o professor, enquanto pessoa e autoridade.

Freire, I. (2001) estuda o tema da disciplina através de percursos e contextos escolares, partindo da ideia de Broffenbrenner (1979) de que o desenvolvimento humano é afectado pelas interconexões que se estabelecem entre os diferentes níveis de contexto, cujos acontecimentos afectam os microsistemas em que a pessoa participa. Ou seja, a disciplina como uma *"reconceptualização da natureza do nível escolar"* na perspectiva da utilidade da mesma como facilitadora, ou não, da potenciação das aprendizagens ao nível da sala de aula.

Esta autora desenvolve a sua análise decorrente das diferentes focagens da relação pedagógica. Pretende numa perspectiva comparativa tornar evidentes, simultaneamente, um conjunto de idiosincrasias relativas quer aos percursos escolares quer ao ambiente académico. (Freire, I. 2001).

As eventuais conclusões que possa ter chegado deste estudo comparativo de duas escolas, ressalta a ideia, em que a própria autora o relativiza, que no âmbito das suas características escolares respectivas que concorrem para as aprendizagens e o desenvolvimento social dos seus estudantes, é naquela *"cujo ambiente se caracteriza por uma maior coerência entre os professores que os alunos progridem melhor nas aprendizagens, têm melhor aproveitamento e uma melhoria relativamente mais acentuada no seu comportamento disciplinar"*. (Id, p. 552)

A panorâmica, da investigação sobre a disciplina/indisciplina, permite concluir que uma acção preventiva de indisciplina na turma só é possível, através de uma leitura multidimensional das situações de aula que leve a uma actuação simultânea sobre os factores de natureza diversa, que favorecem a sua ocorrência.

Neste contexto, a Investigação empírica, tem-se debruçado sobre problemas de indisciplina e formação de professores, produzindo resultados que enfatizam uma formação mais orientada para princípios preventivos do que correctivos. Consequentemente, a educação deveria valorizar e promover os comportamentos de empatia, a negociação verbal, o intercâmbio de ideias, a cedência de ambas as partes na procura da justiça, no direito à igualdade de oportunidades para todos e no direito à diferença de cada um, educando para a liberdade com igualdade de direitos e obrigações.

## **2.2..Medidas excludentes ao abrigo dos normativos**

A Assembleia da República, nos termos da Constituição decreta a Lei nº 30/2002, de 20 de Dezembro, aprovando o Estatuto do Aluno do Ensino não Superior, no prosseguimento das normas da Lei de Bases do Sistema Educativo. A escola, ao abrigo dos artigos consignados, executa as medidas no seu articulado, promovendo a assiduidade, a Integração dos alunos na comunidade educativa e na escola, o cumprimento da escolaridade obrigatória, o sucesso escolar e educativo e a efectiva aquisição de saberes e competências. (Id, artigo 2º)-

Os princípios que o regulam aplicam-se aos alunos do Ensino Básico e devem ser adaptados segundo os regulamentos Internos de cada escola. Nesse sentido, está previsto a *"autonomia e responsabilidade"* (Id, capítulo II) dos membros da comunidade educativa, cabendo um *"papel especial"* aos professores e aos pais e encarregados de educação (Id, artºs 5 e 6) e, também um papel atribuído ao pessoal não docente da escola (artº 8º).

Prevê a *"responsabilidade dos alunos"*, em termos *adequados à sua idade e capacidade de discernimento*, pela componente *obrigacional inerente aos direitos que lhe são conferidos no âmbito do sistema educativo*, bem como por *"contribuírem para garantir aos demais membros da comunidade educativa e da escola os mesmos direitos que a si próprios são conferidos, (...)"*(Id, artº 7º).

Este Diploma organiza-se por *"secções"* cujo conteúdo se prende com a *"Disciplina"* em conformidade com medidas disciplinares e as competências para a sua aplicação. O mesmo diploma distingue *"Infracção disciplinar"* e *"medida disciplinar"*, sendo a primeira explicitada como a violação pelo aluno *"de algum dos deveres"* previstos no artigo que dizem respeito aos *"deveres do aluno"* (artº 15º), e explicitados no regulamento interno da escola. A consequência da infracção poderá ser legitimada pela aplicação de medida disciplinar, mediante processo disciplinar.

Deste modo, as formas explícitas de organização da escola ficam consagradas, através do *"objecto do regulamento interno da escola"*, ao explicitar (e implementar) na sua forma de organização, as *"actividades de ocupação dos alunos"*, na sequência de *"ordem de saída da sala de aula"*, e as *"actividades de integração na escola"*, na sequência da medida disciplinar prevista (artºs 30º e 31º).

No que diz respeito aos direitos e deveres inerentes à especificidade da vivência escolar<sup>4</sup>, prevê-se uma *"adequação à realidade da escola das regras de convivência e de resolução de conflitos na respectiva comunidade educativa"*.( artº 52º)

---

<sup>4</sup> Que consigna no seu Artigo 9º como *"Vivência escolar"*, a *"disciplina da escola deve, para além dos seus efeitos próprios, proporcionar a assunção, por todos os que integram a vida da escola, de regras de convivência que*



O artigo 30º, confere-lhe uma aplicabilidade em torno da prevenção no que diz respeito ao aluno, pois quando este impede o *"prosseguimento do processo de ensino e aprendizagem dos restantes alunos"*, implica a sua *"permanência na escola"*, em actividades relacionadas com o âmbito *"formativo"* e em sala de estudo. Não obstante a *"marcação de falta"* que deverá ser efectuada a sua *"comunicação, para efeitos de adequação do seu plano de trabalho"* ao Director de Turma. O papel deste, como conhecedor da *"infracção disciplinar"* assume-se, então, de grande importância na mobilização e na coesão dos professores, das equipas e, eventualmente, na parceria interinstitucional.

Quanto às *"actividades de integração na escola"*, no âmbito da medida disciplinar, a sua importância traduz-se no desempenho, pelo aluno de um programa de tarefas de carácter pedagógico para aquele que desenvolva *"comportamentos passíveis de serem qualificados como infracção disciplinar grave"*, (artº 31º).

A actividades de integração devem estar previstas no regulamento interno da escola, devem contribuir para o *"reforço da formação cívica" do aluno*, *"com vista ao desenvolvimento equilibrado da sua personalidade, da sua capacidade de se relacionar com os outros, da sua plena integração na comunidade educativa, do seu sentido de responsabilidade e das suas aprendizagens"*. (artº 35).

O capítulo da lei em cujos artigos está prevista a *"infracção disciplinar"* e *"as medidas disciplinares"* apontam para o seu prosseguimento com *"finalidades pedagógicas e preventivas"*, mas também para *"finalidades sancionatórias"*. (artº 24º 1. e 2.).

As primeiras são medidas disciplinares preventivas e de integração: que contemplam: a) advertência; b) ordem de saída da sala de aula; c) actividades de integração na escola; d) transferência de escola (artº 26º). As segundas, são medidas disciplinares sancionatórias: a) repreensão; b) repreensão registada; c) suspensão da escola até cinco dias úteis; d) suspensão da escola de 6 a 10 dias úteis; e) expulsão da escola (artº 27º).

As medidas *"disciplinares sancionatórias"* prosseguem, para além das identificadas, com aquelas que se relacionam com o decurso normal das actividades da escola, ou seja *"a correcção do comportamento perturbador e o reforço da formação cívica, (...) da sua plena integração na comunidade educativa, do seu sentido de responsabilidade e das suas aprendizagens"* (artº 24).

A Lei prevê, no âmbito da aplicação e em concordância com as finalidades das medidas disciplinares que todas elas, apesar de prosseguirem com o seu carácter pedagógico e

---

*asseguem o cumprimento dos objectivos do projecto educativo, a harmonia de relações e a integração social, o pleno desenvolvimento físico, intelectual, cívico e moral dos alunos e a preservação da segurança destes; a disciplina da escola deve proporcionar ainda a realização profissional e pessoal dos docentes e não docentes" (idem)*

preventivo, seja preservada a autoridade dos professores, de acordo com as suas funções e dos demais funcionários para a fazer cumprir. Para a sua determinação deve ter-se em consideração a *"gravidade do incumprimento do dever, as circunstâncias, atenuantes e agravantes, em que esse incumprimento se verificou, o grau de culpa do aluno, a sua maturidade e demais condições pessoais, familiares e sociais"* (artº 25º).

A Lei salvaguarda a aplicabilidade das medidas disciplinares *"em coerência com as necessidades educativas do aluno e com os objectivos da sua educação e formação, no âmbito, tanto quanto possível, do desenvolvimento do plano de trabalho da turma e do projecto educativo da escola"*, não ficando totalmente salvaguardada, a objectividade ou a justiça na sua avaliação, anterior à aplicação da medida (artº 24º).

A medida disciplinar de expulsão da escola *"só pode ocorrer perante um comportamento do aluno que perturbe gravemente o funcionamento normal das actividades da escola ou as relações no âmbito da comunidade educativa, constituindo de uma infracção disciplinar muito grave"* (artº 36, ponto 2), quando reconhecidamente se constata não haver outro modo de procurar responsabilizá-lo no sentido do cumprimento dos seus deveres como aluno". A expulsão apenas pode ser aplicada a alunos abrangidos pela escolaridade obrigatória, desde que esteja assegurada a transferência de escola (artigo 32º).

Contudo, o papel da legislação acarreta uma dificuldade (ou não) da sua aplicação prática que, por vezes, tem levado a uma crescente desconfiança junto da classe docente, sendo conhecidas as críticas que apontam para um formalismo excessivo e as referências constantes que faz à linguagem e à realidade jurídica (ex. *"o aluno arguido"*, *"suspensão preventiva do aluno"* artº 47.1), desfasada do contexto educativo e da linguagem utilizada por professores nesse mesmo contexto.

Actualmente, a frequência do sistema educativo não corresponde à desejada integração das crianças e jovens. A crescente insatisfação sentida em muitos estabelecimentos de ensino, por parte da classe docente, relativamente à manifestação de casos de indisciplina, na escola e na sala de aula e, no aumento do absentismo escolar, têm como consequência a aplicação da medida disciplinar que culmina, por vezes, no próprio abandono. Estas aumentam ainda mais as incertezas dos jovens quanto à utilidade da sua permanência na escola, o que tem conduzido às reduzidas expectativas que os jovens nela depositam.

No âmbito das competências para aplicação das medidas disciplinares é atribuído pelo artº 39º da Lei nº 30/2002 de 20/12 ao director de turma ou professor titular", receber a participação do aluno, desde que comportamento deste possa vir a constituir-se em infracção disciplinar, estando fora das situações de desenvolvimento do plano de trabalho da turma na sala de aula, podendo o director de turma aplicar as *"medidas disciplinares de advertência, repreensão e repreensão registada, mediante, se necessário, prévia averiguação sumária, a*

*realizar pelos mesmos, no prazo de dois dias úteis, na qual são ouvidos o aluno, o participante e eventuais testemunhas."*

Para além deste, constitui-se, ainda como competência do presidente do conselho executivo, consignado no artigo 40º (DL nº 30/2002), *"advertir e repreender, no que respeita, apenas, à aplicação das medidas disciplinares de suspensão da escola até cinco dias, na qual são ouvidos o aluno, o participante e eventuais testemunhas"*.

É nesse sentido que o director de turma, deverá ser visto como o agente educativo que melhor poderá responder aos problemas resultantes no seio do processo de aprendizagem, não devendo permitir, por outro lado, entraves processuais muitas vezes resultantes do excessivo protagonismo que é pedido aos presidentes do conselho executivo.

A discussão sobre o regime disciplinar dos alunos, consagrado na Lei nº 30/2002, de 20 de Dezembro (Estatuto do Aluno do Ensino não Superior), que importa ter presente, tenta caracterizar a complexidade do problema da "medida disciplinar" e de "infracção", não apenas como uma mera questão de ordem e punição, mas em consonância com os princípios de integração e responsabilização pelo processo educativo. Enquanto sujeitos de direitos e deveres, enquanto conquistas sociais e humanistas, que devem ser interpretados, explicitados e sistematicamente reiterados pelos adultos em todos os contextos de interacção social.

No que respeita aos "alunos-caso", o professor deve tentar diagnosticar, identificar e aprofundar o conhecimento dos factores de risco que podem estar na base do comportamento de alguns alunos. Estes quer por dificuldades de integração, quer pelos "factores de risco" que lhe estão associados, devem ser alvo de maior preocupação, quer pelo professor, quer pela escola, como Bell e Stefanich afirmam *"nada há de mais desigual que tratar de igual modo pessoas diferentes"* (1984, cit. Amado e Freire, 2002, p.11).

Bennet, (1976) considera que as metodologias consideradas mais activas, são as que pretendem dar resposta à necessidade de o professor motivar o aluno nas vertentes afectiva e cognitiva, para o que propõem uma estruturação das tarefas que envolva a interacção dos alunos entre si, a sua corresponsabilização na gestão das actividades e, consequentemente, o estabelecimento de uma estrutura multilateral da comunicação (Amado, J. 1998). O ensino informal é então visto como um meio de encorajar a responsabilização e a auto-disciplina do aluno.

As regras na aula têm, portanto, dois grandes objectivos, sendo um como instrumento de socialização, que visam criar estruturas de pensamento que permitam dar sentido às relações sociais, e, por outro, como recurso prático da "gestão da aula" de modo a que, através delas, se possam regular as interacções e se consigam alcançar os objectivos de

ensino/aprendizagem que é pressuposto presidirem às actividades (Boostroom, 1993, cit. Amado, 1998).

Quando esse equilíbrio nem sempre acontece, há que utilizar "estratégias", que segundo Denscombe é uma *"actividade intencional, destinada a responder à necessidade de domínio e controlo, e realizada em função da percepção e interpretação que cada agente faz das situações"*. Daí as vantagens de estratégias que impliquem o acordo e a confiança mútua entre professores e alunos, e segundo as quais, estes se *"devem acomodar às necessidades mútuas e promover um «ciclo positivo» de interações"* realçando-se as vantagens da democratização, do diálogo e da amizade na solução de conflitos. (Amado, J. 1998)

Para Woods (1979) as estratégias dependem da escolha individual de professores e alunos, concretizando-se, quase sempre, através do processo da negociação, em que o princípio é o da "troca" e tem como objectivo chegar a um acordo entre os diferentes intervenientes e a socialização, em que o professor, mas também a escola, têm de fazer no sentido de inculcar nos alunos os valores e a cultura daquela (Amado, J. 1998:140). Daí a necessidade e as vantagens de uma "responsabilização colectiva", de toda a comunidade educativa, (alunos, professores, pais, comunidade etc).

Os professores além de disporem de competências científicas e didácticas têm de dispor de competências relacionais, que para além de serem susceptíveis de aquisição e treino, passam pela aquisição de uma atitude científica de questionamento e problematização do real, alicerçada em competências de diagnóstico, intervenção e avaliação que a formação lhes deve proporcionar. (Estrela, M. T., 2002).

Os estudos das negociações e estratégias da aula defendidos por Hargreaves (1975), Woods (1980) e Hammersley (1976) pretendem realçar a importância e o significado atribuído por alunos e professores às actividades e estratégias na sala de aula e o modo como agem tendo em conta essas percepções.

Esta gestão *"prende-se com estratégias didácticas e os métodos de ensino empregues, com o modo como se estrutura e se distribui a comunicação na aula, com o próprio ritmo da comunicação e com o modo como se gere a passagem de uma fase da aula para outra, com o modo como se administra o espaço."* (Amado e Freire, 2002:28).

A responsabilidade individual e colectiva é, assim, acentuada num quadro de intervenção equilibrado, tendente a fazer de cada escola um meio protector e adequado ao desenvolvimento das competências sociais dos alunos. Esta dimensão deve ser integrada em todas as actividades educativas contempladas no Regulamento Interno da Escola que remete na sua elaboração, a participação da comunidade escolar através do funcionamento da Assembleia da escola, conforme o previsto neste Decreto-Lei.

Para Niza, S. (1998) a gestão cooperada de todos os componentes do ecossistema de intervenção educativa, assegura melhor a congruência pedagógica e *"reforça o valor metaformativo da organização"* As transformações sociais e o desenvolvimento científico vêm tomando evidente que só uma organização democrática do trabalho de aprendizagem, sustentada pelos professores e pelos alunos, poderá Educar para a Democracia.

Se considerarmos, por um lado, que a indisciplina é essencialmente um fenómeno de adolescência, e que é por ela que os alunos são muitas vezes expostos fora da sala de aula, facilmente se reconhecerá a importância da escola enquanto agente dinamizador de ações orientadas para a sua prevenção. A questão essencial consiste, no entanto, em determinar os meios mais adequados através dos quais a escola poderá desempenhar, em conjugação com outros sectores da comunidade, um papel relevante na prevenção da indisciplina nesta fase de crescimento. As mudanças dentro da escola devem ter como objectivo o de efectuar algumas estratégias cuja aplicação poderá aumentar a probabilidade de sucesso de uma intervenção preventiva nesta área.

### **2.3.Diagnóstico do abandono escolar em Portugal**

Pelo que atrás foi exposto importa agora determo-nos sobre os dados que evidenciam o abandono escolar

A Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 instituiu um ensino básico de nove anos e um ensino secundário de três anos. O argumento usado para o ensino básico ter nove anos consistiu em associá-lo à escolaridade obrigatória. Em muitos outros países a escolaridade obrigatória é mais longa estando presente a mesma discussão também para Portugal.

A experiência tem vindo a mostrar que a unicidade de percursos no 3º ciclo levanta problemas graves, aos quais se procura responder com artifícios do tipo "flexibilidade curricular", "currículos alternativos", "aprendizagens mínimas", etc., que traduzem uma necessidade da sua qualidade ao nível de uma avaliação, que não tem sido feita.

A possibilidade legal de adaptação dos diferentes percursos escolares aos alunos poderia ter um efeito muito benéfico no combate ao insucesso e ao abandono escolar, que são de resto outros grandes problemas com a actual concepção do ensino básico devendo haver permeabilidade total entre percursos.

Uma forma essencial de proceder a essa aproximação é na rede escolar. Os *media* referem-se com frequência ao esvaziamento das escolas do 1º ciclo e das escolas secundárias. No caso do 1º ciclo, assistimos ao fim de um modelo disperso de rede de escolas, com muitas escolas pequenas, que já começaram a encerrar. No caso do secundário, o esvaziamento proveio do facto das escolas secundárias terem sido dimensionadas para terem alunos dos 13 aos 18 anos, se não dos 11 aos 18 e serem hoje frequentadas apenas pelos alunos dos 10º, 11º e 12º anos.

Entre estes dois tipos de escolas foram criadas as chamadas escolas básicas dos 2º e 3º Ciclos, onde coexistem os alunos dos 2º e 3º ciclos. É bastante evidente que o ambiente dominante numa escola é determinado pelos alunos mais velhos que a frequentam. Nas escolas dos 2º e 3º Ciclos, esses alunos chegam a ter 14 ou 15 anos, idade difícil, imatura e turbulenta, idade de transição, de exteriorização, de fuga à tutela familiar e à adolescência no seu pleno.

Por alguma razão os mais graves problemas de agitação, indisciplina e violência ocorrem nas escolas dos 2º e 3º Ciclos e são comumente provocados por alunos do 3º ciclo. É questionável, no entanto, a proximidade e influência que estes podem ter junto de alunos mais jovens ou, por outro lado, aproximá-los dos mais velhos, eventualmente também já com alguma flexibilidade de percursos, poderíamos pensar que seria uma ajuda à sua motivação e crescimento mais equilibrado.

Actualmente, a transição do 3º ciclo para o secundário, é um momento delicado, que causa grandes dificuldades a muitos jovens, propiciadoras de insucesso e abandono (XIV Recenseamento Geral da População, relativo ao ano de 2001,INE). Um desafio que se coloca,

nesta conjuntura, é a concepção de mecanismos que articulem a rede escolar com as existentes escolas profissionais.

Neste enquadramento, os Ministérios da Educação e da Segurança Social e do Trabalho têm vindo, articuladamente, a lançar iniciativas nas áreas da orientação escolar e profissional e da inserção profissional, bem como no domínio das medidas de educação e formação, como via privilegiada de transição para a vida activa. Para a prossecução deste objectivo, têm vindo a ser tomadas diversas medidas, entre as quais relevam a criação de cursos de educação e formação, através da publicação do despacho conjunto n.º279/2002, de 12 de Abril.

Nos termos, ao abrigo do disposto no Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, artigo 11.º, n.º 3, ("diversificação das ofertas curriculares") os cursos de educação e formação agora criados destinam-se, preferencialmente, a jovens com idade igual ou superior a 15 anos, em risco de abandono escolar ou que já abandonaram antes da conclusão da escolaridade de 12 anos, bem como àqueles que, após conclusão dos 12 anos de escolaridade, não possuindo uma qualificação profissional, pretendam adquiri-la para ingresso no mundo do trabalho.

A partir de informações sobre anos mais recentes, o XIV Recenseamento Geral da População (Censos de 2001, INE) e as estatísticas da Educação, relativas ao ano lectivo de 1999/2000, publicadas pelo Departamento de Avaliação, Planeamento e Prospectiva (DAPP) do Ministério da educação, é possível apresentar dados mais actualizados e tentar perceber a dinâmica destes dois fenómenos educativos: insucesso ou retenção e, abandono escolar.

As mais recentes análises estatísticas convergem no reconhecimento de um elevadíssimo índice de abandono e de Insucesso escolares em Portugal. Percentualmente e citando apenas os últimos estudos, a média em Portugal é de aproximadamente 43% (de abandono mais Insucesso) contra os 18% da U.E. (XIV Recenseamento Geral da População, relativo ao ano de 2001,INE);

A conjugação destes diferentes dados sustenta a ideia de que as causas do Insucesso no nosso sistema educativo devem ser menos procurados no seu interior e mais nos atrasos e distorções que caracterizam o nosso tecido social. Contudo, esta afirmação, não pode conduzir a que se ignore um vasto conjunto de situações, no interior da escola que, no mínimo, contribuem para que a escola não consiga amenizar estas inegáveis desigualdades de partida.

Os dados que confirmam o progressivo alargamento da frequência do pré-escolar, a quase cobertura total no que respeita à frequência do 1º ciclo de 4 anos (mesmo denunciando que muitas escolas do 1º CEB não têm condições de trabalho), o incremento de inclusão de crianças e jovens com necessidades educativas especiais nas escolas de ensino regular constituem vitórias da escola democrática de hoje. No balanço do negativo, porém, pesará inexoravelmente o facto de muitas destas crianças com acesso à Escola não concluírem a Escolaridade Básica (ainda de 9 anos), o elevadíssimo número de jovens que não vão além do 10º ano de escolaridade.

Neste contexto, o anunciado alargamento da escolaridade obrigatória para 12 anos não pode deixar de levantar a questão de como conciliar este alargamento com a ainda elevada taxa de insucesso e abandono na escolaridade obrigatória de 9 anos. A progressiva e sustentada redução das taxas de Insucesso escolar e educativo é indispensável para a qualificação da população laboral activa e para o desenvolvimento social e económico do país.

Neste mesmo sentido, é imperioso o combate às baixíssimas taxas de escolaridade da população adulta portuguesa, quer ao nível do ensino básico, quer do ensino secundário, bem como a eliminação do analfabetismo e da iliteracia. Contudo mecanismos de "compensação" têm vindo a ser desenvolvidos, desde o Ensino Recorrente, nas suas diferentes modalidades e, mais recentemente os Centros de Reconhecimento e Validação de Competências (RVCC).

Embora os dados estatísticos (cf. *Cartografia do Abandono e Insucesso Escolares* – [www.min-edu.pt](http://www.min-edu.pt)). nos revelem que se têm vindo a registar melhorias no que respeita ao abandono escolar durante a escolaridade obrigatória, não escondem um problema que o sustenta: o Insucesso e, como consequência são as elevadas taxas de retenção que constituem uma preocupação a ter em conta no futuro.

Se pelo conhecimento dos dados estatísticos que atravessam o sistema educativo português, o abandono escolar é um sintoma muito claro de dificuldades com que o sistema se depara, então podem ser postos em causa a credibilidade e a eficácia da intervenção, quer por parte do estado, quer por parte da comunidade escolar, social e familiar, configurando-se, a problemática da exclusão como centralidade das políticas educativas e sociais.

Numa lógica política, os estudos que têm vindo a ser produzidos pelo Conselho Nacional de Educação<sup>5</sup>, através da sua comissão especializada permanente para a avaliação do sistema educativo, exerce, no âmbito do sistema de avaliação, as competências de emissão de opiniões, pareceres e recomendações previstas no Decreto-Lei n.º 125/82, de 22 de Abril, nomeadamente a Recomendação nº 1/98 - Abandono Precoce da Escolaridade Obrigatória e Ingresso na Vida Activa e o Parecer nº4/2004 – Apreciação do Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar - Eu Não Desisto, que se baseia no próprio plano emitido pelo Ministério da Educação/Ministério da Segurança Social e do Trabalho no anterior governo constitucional.

Presentemente encontra - se em estudo um projecto europeu (AGIS)<sup>6</sup> que envolve seis países, entre os quais Portugal, que vai avallar o absentismo escolar e a sua relação com a delinquência juvenil. O estudo sistémico dos jovens absentistas está a ser desenvolvido em Portugal, por uma equipa do Departamento de Psicologia e Sociologia da Universidade Autónoma de Lisboa, cujos objectivos gerais são: prevenir e reduzir o abandono escolar e indirectamente prevenir e reduzir a delinquência juvenil Trata-se de um estudo descritivo que

<sup>5</sup> como órgão instituído pela Lei N.º 31/2002, de 20 de Dezembro que aprova o Sistema de Avaliação da Educação e do Ensino Não Superior, desenvolvendo o regime previsto na Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro - Lei de Bases do Sistema Educativo

<sup>6</sup> o programa AGIS pode ser consultado em: <http://europa.eu.int/eur-lex/en/>



aborda a dimensão psicossocial do absentismo e abandono escolar em 2004-2005. Revela nos objectivos a que se propõe, a contemporaneidade da problemática, além do universo em que pretende implementar o estudo.

Trata-se de perspectivar um conhecimento a nível da problemática do abandono escolar, nas suas dimensões multifactoriais para, eventualmente, ajudar as escolas a conhecer a sua própria realidade, além de poder exercer, uma mais valia como avaliação do sistema, cujos indicadores nos possam reenviar, a montante, para a operacionalização de medidas eficazes para o sucesso.

O relatório da Comissão Europeia (2003), revelou que Portugal é o país da União Europeia com a mais elevada taxa de abandono escolar precoce (41,1 por cento), mais do dobro da média europeia (18,1 por cento). O absentismo escolar não tem sido alvo de muitos estudos, pois há o aluno que falta às aulas mas permanece na escola, o outro que sai da escola e, por último, aquele que abandona o ensino para ir trabalhar.

No contexto da estratégia de Lisboa, o Conselho<sup>7</sup> (acordou em estabelecer uma série de níveis de referência dos resultados médios europeus, tendo simultaneamente em conta o ponto de partida de cada um dos Estados-Membros, que deverão ser utilizados como instrumento de monitorização. Por conseguinte, cada Estado-Membro é plenamente responsável pelo conteúdo e pela organização do sistema educativo. Referem a necessidade de uma sólida base de conhecimentos mínimos para a participação na actual sociedade do conhecimento como promoção, para assegurar o pleno emprego e aumentar a coesão social, tomando-se essencial reduzir a percentagem de casos de abandono escolar precoce. Como consequência, deverá ser alcançada até 2010 uma média europeia não superior a 10% de casos de abandono escolar precoce, remetendo para níveis de referência dos resultados médios europeus que devem assentar em dados comparáveis, cujas acções com base em prioridades nacionais venham a contribuir para a sua concretização.

Os números até então conhecidos têm sido suficientemente elucidativos da dimensão do problema e deixam revelar alguns dos principais pontos de bloqueio do sistema educativo português que não nos pode deixar indiferentes. O estado português tem vindo a lançar medidas que minorizem a situação, o PIPSE (Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo), os TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária) e os currículos alternativos para alunos e grupos em situação de exclusão, os programas de parceria com a Formação Profissional, para jovens pouco escolarizados, o PIEF (Programa Integrado de Educação e Formação) para alunos que abandonaram o ensino básico obrigatório e outros, que

---

<sup>7</sup> Fonte: CONSELHO DA UNIÃO EUROPEIA. Assunto: Conclusões do Conselho sobre os níveis de referência dos resultados médios na educação e na formação (*Benchmarks*). , Bruxelas, 7 de Maio de 2003

têm sido implementados consoante a urgência e premência da instalação da problemática no sistema de ensino português.

Ultimamente foi relançado o debate com o objectivo de adopção da escolaridade obrigatória de 12 anos a concretizar até 2010, em torno dos problemas associados com o abandono escolar e da avaliação que se faz dos diferentes indicadores adoptados por Instituições nacionais e internacionais.

Dado que a interpretação desses indicadores nem sempre se faz com o rigor exigidos, o Ministério da Educação, aproveitando os dados recentes do Recenseamento Geral da População, vem esclarecer o valor e significado de cada um desses indicadores, comparando-os com idênticos dados relativos ao anterior recenseamento.

A problemática do abandono escolar expressa-se por indicadores que apresentaremos e que nos revelam a dimensão da problemática, recorrentemente anunciada em Portugal.

As Estatísticas da Educação<sup>8</sup>, relativas ao ano lectivo de 1999/2000, publicadas pelo Departamento de Avaliação, Planeamento e Prospectiva (DAPP) do Ministério da Educação revelam-nos que a retenção precede geralmente o abandono. Esses dados esclarecem inequivocamente aquela relação, que importa aqui esclarecer, dado que o período correspondente à escolaridade obrigatória encerra o essencial da compreensão do fenómeno do insucesso escolar traduzido nas taxas de retenção.

Porém há a esclarecer conceitos que convém distinguir e, que se consubstanciam nos três indicadores fundamentais:

1. **Taxa de abandono escolar** – Total de indivíduos, no momento do censo, com 10-15 anos que não concluíram o 3º ciclo e não se encontram a frequentar a escola (por cada 100 indivíduos do mesmo grupo etário);

2. **Taxa de saída antecipada** – Total de indivíduos, no momento censitário, com 18-24 anos que não concluíram o 3º ciclo e não se encontram a frequentar a escola (por cada 100 indivíduos do mesmo grupo etário);

3. **Taxa de saída precoce** – Total de indivíduos, no momento censitário com 18-24 anos que não concluíram o ensino secundário e não se encontram a frequentar a escola (por cada 100 indivíduos do mesmo grupo etário) (Censos INE, 2001).

Importa agora analisar, com base na apresentação dos dados da mesma fonte, a taxa de abandono escolar, que compreende idades dos 10 aos 15 anos e que podem ser sintetizados no **quadro 1** onde se expõem igualmente, em termos comparativos, os valores reportados ao Recenseamento Geral da População em 1991.

---

<sup>8</sup> Fonte: Ministério da Educação (ME-DAPP), cujos dados são relativos ao ano lectivo de 1999-2000

**Quadro 1 – taxa de abandono escolar por idades, dos 10 aos 15 anos**

|                          | Taxa de abandono<br>(%) 1991 | Taxa de abandono<br>(%) 2001 |
|--------------------------|------------------------------|------------------------------|
| <b>10 anos</b>           | 3.5                          | 0.0                          |
| <b>11 anos</b>           | 4.2                          | 1.4                          |
| <b>12 anos</b>           | 5.0                          | 1.7                          |
| <b>13 anos</b>           | 9.9                          | 2.2                          |
| <b>14 anos</b>           | 19.5                         | 3.4                          |
| <b>15 anos</b>           | 29.2                         | 7.1                          |
| <b>Total: 10-15 anos</b> | <b>12.5</b>                  | <b>2.7</b>                   |

Fontes: XIIIº e XIVº RECENSEAMENTOS GERAIS da POPULAÇÃO, INE

Tratando-se de uma avaliação da escolaridade obrigatória, o facto de existirem taxas de abandono de 2,7% é preocupante (Quadro 2), nomeadamente, quando se constata que são os últimos anos que mais contribuem para esse indicador. Porém, e segundo a mesma fonte, há que assinalar os progressos registados na última década que se traduziram numa quebra de quase 10 pontos percentuais dessa taxa.

Porém, e para um melhor entendimento deste decréscimo há a considerar o decréscimo do número de alunos a frequentar o ensino básico no Continente. Importa analisar esta redução de cerca de um quinto durante a década de noventa, decréscimo explicado pela evolução demográfica (INE, 2001). **(Quadro 2)**

**Quadro 2 – População a frequentar segundo as fases (Continente) - 1991 e 2001**

|               | 1991    | 2001    | Taxa Variação (%) |
|---------------|---------|---------|-------------------|
| <b>1º cdo</b> | 610.593 | 476.633 | -22               |
| <b>2º cdo</b> | 332.378 | 259.291 | -22               |
| <b>3º cdo</b> | 423.362 | 326.959 | -23               |

Fontes: XIIIº e XIVº RECENSEAMENTOS GERAIS da POPULAÇÃO, INE

Não obstante a redução do número de alunos no ensino básico, são cada vez mais numerosos os indivíduos que terminam com êxito o 3º ciclo. Por exemplo, em 1991, 35% da população com 15-19 anos tinha como qualificação mínima o actual 3º ciclo, valor que quase duplicou (67%) em 2001 (DAPP, ME).

Todavia, o progresso revelado, no Quadro 1, não teve a mesma expressão relativa aos dois indicadores de “abandono”, “saída antecipada” e “saída precoce” (Quadro 3).

## Concepções sobre o abandono escolar e práticas preventivas numa Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos

Quadro 3 - PORTUGAL<sup>9</sup> - Taxa de abandono, saída antecipada e saída precoce

| CONCEITO                                 | SIGNIFICADO   | 1991* | 2001  |
|--|---|-------|-------|
| <b>ABANDONO</b><br>(Percentagem)         | Indivíduos em idade de escolaridade obrigatória (dos 6 aos 15 anos) que abandonaram a escola antes de completar o 9º ano de escolaridade, por cada 100 indivíduos dos 6 aos 15 anos | 8,1%  | 1,7%  |
| <b>SAÍDA ANTECIPADA</b><br>(Percentagem) | Indivíduos dos 18 aos 24 anos que saíram da escola antes de completar a escolaridade obrigatória (9º ano), por cada 100 indivíduos dos 18 aos 24 anos                               | 54,1% | 24,6% |
| <b>SAÍDA PRECOCE</b><br>(Percentagem)    | Indivíduos dos 18 aos 24 anos que saíram da escola antes de completar o secundário (12º ano), por cada 100 indivíduos dos 18 aos 24 anos  | 63,7% | 44,8% |

Fontes: XIIIº e XIVº RECENSEAMENTOS GERAIS da POPULAÇÃO, INE

O que se consubstancia numa posição de manifesto atraso face aos seus parceiros sociais Comparativamente e, debruçando-nos sobre o Quadro 4, que a seguir se apresenta podemos constatar as diferenças entre Portugal e a U.E.

Quadro 4 – Taxa comparativa entre Portugal e UE (2001)

|    | UE15 | B   | DK  | D   | EL  | E   | F   | IRL  | I   | L   | NL  | A   | P   | FIN | S   | K    |
|----|------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|------|
| HM | 19%  | 14% | 17% | 13% | 17% | 29% | 14% | n.d. | 26% | 18% | 15% | 10% | 15% | 10% | 11% | n.d. |
| H  | 22%  | 15% | 17% | 12% | 20% | 35% | 15% | n.d. | 30% | 19% | 17% | 10% | 15% | 13% | 11% | n.d. |
| M  | 17%  | 12% | 17% | 13% | 13% | 22% | 12% | n.d. | 23% | 17% | 14% | 11% | 13% | 8%  | 10% | n.d. |

Fonte: EUROSTAT (<http://europa.eu.int/comm/eurostat>)

Apesar dos progressos verificados (Quadro 1) há dois factores que continuam a marcar a trajectória de alguns jovens nesta fase escolar: o abandono (saída da escola antes dos 16 anos de idade sem o 9º ano de escolaridade obrigatória completo) e o insucesso (DAPP, M).

Segundo a mesma fonte, são pontos críticos da retenção, no que concerne à escolaridade obrigatória (até ao 9º ano) os anos de escolaridade: 2.º, 4.º, e 7.º. As taxas de abandono são insignificantes no 1.º ciclo, revelando-se crescentes nos ciclos seguintes, porém, acentuam-se de forma marcante nos anos seguintes à passagem de ciclo (5.º e 7.º).

Os anos de escolaridade considerados críticos, segundo a mesma fonte, no que se refere à retenção são o 2.º, o 5.º e o 7.º de onde podemos interpretar uma percentagem elevada e, uma preocupação, pela taxa que se refere ao 2º ano, embora justificável dado não existir retenção no ano precedente. Porém, os restantes podem revelar já as dificuldades dos alunos após a passagem de ciclo. Isto significa que estamos perante um sistema de ensino com manifesta desarticulação entre os diferentes ciclos, com patamares de exigência constantemente desnivelados e com eventuais problemas de desadequação após a transição, quando deveria promover a evolução natural e progressiva das aprendizagens. (id, ME-DAPP).

<sup>9</sup> Fontes: XIIIº e XIVº RECENSEAMENTOS GERAIS da POPULAÇÃO, INE (<http://www.ine.pt>)

\*Entenda-se em 1991 por 9º ano de escolaridade o último ano do Ensino Secundário Unificado e por Secundário o Secundário Complementar. Note-se ainda que, tendo a Lei de Bases do Sistema Educativo passado a ter efeito sobre, unicamente, os alunos que se matricularam após o ano lectivo 1987/88, em bom rigor, no ano 1991, todos aqueles que não frequentavam a escola para além do actual 6º ano de escolaridade não a abandonaram. (op. cit. na fonte)

O decréscimo do número de abandonos, na década de noventa, estendeu-se a todas as idades, embora este fenómeno continue a apresentar, em 2001, expressões etárias muito diferentes, podendo verificar-se, deste modo, que os valores do abandono escolar aumentam consoante a idade, ou seja, é aos 14 anos e muito especialmente aos 15 anos que a sua expressão estatística atinge uma dimensão particularmente significativa: em 2001, o número de abandonos aos 14 e 15 anos correspondeu a quase 70% do total de abandonos verificados entre os 10 e os 15 anos (Quadro 1).

Há, assim, uma incidência significativa do abandono escolar nas idades de 14 e 15 anos, situação que sugere, como factores de compreensão, o efeito da participação dos jovens no mercado de trabalho e o insucesso escolar. A propósito do factor insucesso, note-se, aliás, que a grande fatia de abandonos (cerca de 70%) observados no caso dos indivíduos com 14 e 15 anos é de alunos repetentes, sobretudo do 2º ciclo (DAPP, ME).

Na década de 90 deu-se uma redução da distância entre a idade "normal" de frequência de um ciclo e a idade "real" dos indivíduos que o frequentam. Trata-se de uma evolução que reflecte a baixa dos níveis de retenção entre os vários anos escolares (Quadros 5 e 6).

Quadro 5 – Composição dos ciclos segundo as idades dos alunos - 1991

|          | Menos de 10 anos | 10-11 anos | 12-14 anos | 15-17 anos | TOTAL |
|----------|------------------|------------|------------|------------|-------|
| 1º ciclo | 73%              | 17%        | 5%         | 1%         | 96%   |
| 2º ciclo |                  | 49%        | 42%        | 6%         | 97%   |
| 3º ciclo |                  |            | 55%        | 34%        | 89%   |

Fonte: XIIIº RECENSEAMENTO GERAL da POPULAÇÃO, INE

Quadro 6 – Composição dos ciclos segundo as idades dos alunos – 2001

|          | Menos de 10 anos | 10-11 anos | 12-14 anos | 15-17 anos | TOTAL |
|----------|------------------|------------|------------|------------|-------|
| 1º ciclo | 79%              | 14%        | 3%         | 1%         | 97%   |
| 2º ciclo | 2%               | 54%        | 36%        | 5%         | 97%   |
| 3º ciclo |                  | 1%         | 63%        | 26%        | 90%   |

Fonte: XIVº RECENSEAMENTO GERAL da POPULAÇÃO, INE

Comparando a composição etária dos vários ciclos do ensino básico, constata-se que é o 1º ciclo que apresenta uma maior proximidade entre a idade de frequência "normal" e a idade real dos seus alunos (79% dos alunos que frequentavam o 1º ciclo tinham menos de 10 anos, em 2001). Quanto ao 2º ciclo, e em sentido oposto, é o que apresenta menor concentração de alunos na idade correspondente: apenas 54% dos alunos que, em 2001, se encontravam a frequentar o 2º ciclo tinham 10-11 anos (Quadro-6). O 2º ciclo revela-se, como tal, ainda um grau particular marcado pela frequência de alunos em idade superior à idade

"normal" (sendo que larga parte das retenções tiveram origem no 1º ciclo) Quanto ao 3º ciclo, podemos registar na escala de frequência (34%/1991 e 26%/2001), que há, ainda, muitos alunos a frequentar para além da idade "normal", se considerarmos que o percurso linear é o 9º ano com os 15 anos de idade.

Deste modo, e segundo a mesma fonte, entre as três variáveis a ter em consideração no percurso escolar - transição, repetência e abandono, o abandono escolar deixou, ao longo da última década, de ter um papel relevante. Como tal, o binómio transição-repetência passa a marcar decisivamente a frequência escolar das várias fases do ensino básico.

Se a obrigatoriedade da escolaridade obrigatória pode ter tido efeitos positivos na evolução registada, então os próximos anos terão de traduzir-se numa aproximação progressiva da taxa zero. Dado que este progresso não teve a mesma expressão nos dois outros indicadores (Taxa de saída antecipada e Taxa de saída precoce), relega o nosso país para uma posição de manifesto atraso face aos seus parceiros europeus.

A representação cartográfica que este estudo realiza é por si só reveladora não só das diferenças regionais, mas acima de tudo locais, ao nível do concelho podendo levar à identificação de potenciais factores estruturantes desses fenómenos que permitem circunscrever dinâmicas diferenciadas sustentadas em lógicas locais e regionais do abandono e das saídas do sistema educativo. (Id, ME-DAPP).

O estudo levado a cabo pelo DAPP.- ME revela que o confronto da cartografia do abandono com o de outros indicadores de contextualização sócio-económica permitem identificar este fenómeno com as oportunidades de integração precoce no mercado de trabalho e com o insucesso escolar. Ou seja, o abandono escolar tem muito mais a ver com a idade do que com o ano de escolaridade que se frequenta e é geralmente precedido de histórias de insucesso repetido.

Se é certo que as políticas *macro* poderão contribuir para a melhoria destes indicadores, não será menos certo que é através da consciencialização e mobilização para um combate que a todos diz respeito traduzido nas escolas e nas comunidades locais.

As melhorias registadas no abandono escolar durante a escolaridade obrigatória, não escondem um problema que o sustenta: o insucesso. As elevadas taxas de retenção constituem, ainda, uma preocupação a ter em conta no futuro.

Contudo, apesar dos progressos verificados há dois factores que continuam a marcar a trajectória de alguns jovens nesta fase escolar: o abandono (saída da escola antes dos 15 anos de idade sem o 9º ano de escolaridade obrigatória completo) e o insucesso.

Configurar políticas educativas não se pode reduzir a um mero exercício estatístico, nem sequer a uma sucessão de revisões curriculares ou de pretensas reorganizações de gestão

administrativa. O sucesso da escola não se compadece com esse aceleração de ordem política.

Contudo, a lógica das escolhas e decisões políticas nem sempre são as balizadas pela escola, conferindo-lhe, por vezes, "o momento efémero", isto é, não existindo o tempo de consolidação desejável a qualquer projecto e programa que se reclame como tal e muito menos a ausência de avaliações dos mesmos. Enquanto isto a problemática do abandono escolar mantém-se e instala-se.

Nessa medida, trata-se de compreender como é que a Escola, e os seus actores, são capazes de ampliar ou de reduzir as desigualdades sociais, e que dispositivos accionam, ou devem inventar de modo a que determinados efeitos possam ser contrariados. Os debates a que se assiste ancorados em posições de desvalorização da escola democrática, de razões conjunturais e estruturais pede, por essa razão, a emergência de um discurso público crítico, onde os professores tenham o protagonismo devido.

Segundo Diniz, A. (2003), a inventariação de tópicos que têm marcado fortemente momentos de encruzilhada do sistema educativo português prende-se com:

- "*os efeitos das desigualdades sociais ao nível do sucesso escolar*", que segundo o autor têm tendência para se acentuarem em simultâneo entre percursos de sucesso e percursos de insucesso;
- "*assimetrias relacionadas com as diferenças entre escolas*", que remetem para práticas discriminatórias internas;
- "*dramatização reforçada pelos media e a generalização do discurso*", referindo-se o autor a fenómenos tais como as designadas por «violências escolares», que fazem realçar uma dimensão subjectiva que permitem a disseminação de um padrão que pode enfatizar a dissolução de valores. (id, p.57)

No essencial, o que isso pode implicar é uma avaliação social exterior ao sistema de ensino, que, por um lado, e com pertinência dá visibilidade a algumas problemáticas e, por outro, remete a solução dos mesmos, para instâncias governamentais de âmbito social. Deste modo, oferecem a possibilidade dos próprios actores configurarem dispositivos que contrariem o fenómeno do abandono escolar, por exemplo.

Segundo Diniz, A. (2003), o surgimento de razões estruturais, fundamentalmente, denotam que o "*sistema escolar é produto de uma cultura escolar*", desenvolvendo a ideia de que o sistema escolar não acompanhou os modos de socialização das crianças e adolescentes, originando contradições que na escola se foram promovendo, "*a saber em domínios como os códigos de comunicação, a relação da leitura e o saber, o sentido da justiça, a hierarquia dos*

*valores sociais e a relação com a cultura de massas*” mantendo concepções culturais, herdeiras de uma hierarquia implícita de saberes, fundada na valorização da «*abstracção*». (Id, p. 58)

Se nos encaminharmos para os contextos sociais onde se desenvolvem as crianças e jovens com sérias desigualdades sociais, materiais e culturais que, por isso, encontram expressão na desigualdade de percursos escolares (Pinto, 1998), configura-se a urgência de garantia política de recuperar a ideia de formação comum, cujos objectivos são o de socialização e de Integração de todos os alunos e, também de aquisição de saberes e conhecimentos úteis.

Também o “constructo” de Delfim dos Santos (1977), apesar de condicionado pelo contexto social, económico e cultural, nacional e internacional, em que foi produzido, se constitui como um marco fundamental na vertente pedagógica, dado que não deixa de conter, em si, a intemporalidade da origem utópica de que se constrói o futuro, como aliás, o próprio pedagogo parece reconhecer quando escreve: “[...] *a própria natureza do homem é igualmente utópica, pois a evolução da humanidade não se caracteriza pela “integração na situação conseguida, mas pelo desejo, pela aspiração de melhor se realizar para além daquilo que já conseguiu*” (Belo, J.1999:191).

Esta afirmação poderá conter um discurso pedagógico, uma essência tendencialmente utópica procurando, no entanto, exercer a sua acção no sentido de resolução de problemas concretos que a sociedade actual, de forma consciente ou inconsciente, apresenta.

A este propósito Belo (1999) refere Suchodolski, B.(1972), no sentido que este lhe parece atribuir, quando defende que a “*realidade presente não é a única realidade e que, por conseguinte, não é o único critério de educação. O verdadeiro critério é a realidade futura*”, (Id, p.190) devendo, por isso, o presente ser submetido a uma crítica que permita a aceleração do processo de mudança, que é o mesmo que dizer que se trata de um projecto educativo virado para o futuro.



## **Capítulo II – Contextos organizacionais em mudança e seus contributos para a prevenção do abandono escolar**

### **1.0 papel mobilizador da acção na escola**

Para discutir uma abordagem da mudança da escola não basta determo-nos na perspectiva de que os estabelecimentos de ensino são "resistentes à mudança". Esta expressão perde o seu sentido quando é contrariada pela ênfatização das dinâmicas locais das acções dos sujeitos ou grupos de sujeitos, se considerarmos que estes não agem nem decidem em função de processos inteiramente racionais, mas sim em função de interesses, desejos, motivações pessoais e estratégias. Nesse sentido, a imprevisibilidade dos processos de mudança é justificada pela existência de uma racionalidade *a posteriori* nos processos de tomada de decisão.

Friedberg (1993) introduz o conceito de racionalidade *"irredutivelmente limitada, ou seja, (...) o produto de uma mistura complexa de afectividade, de rotinas apreendidas e interiorizadas, por socialização, de considerações morais e éticas, de estratégias e cálculos instrumentais"* (p. 109-110).

O agravamento dos fenómenos de exclusão social; o desmembramento dos laços afectivos e culturais das comunidades tradicionais que entretanto entraram em ruptura, o agravamento das condições de trabalho de mães e pais, alastraram pela escola. Perante este cenário é cada vez mais visível que os jovens vão também sustentando a ideia da diminuição do peso específico que competia à escola como factor decisivo para a sua integração e ascensão social e profissional.

Neste sentido, não nos é difícil comumente entender a escola como uma organização cujo sentido se encontra na necessidade de preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais: *"O seu papel é difundir a sabedoria e esta é necessária para o funcionamento da sociedade (...)"* (Lobrot, 1992, p.81).

Segundo Sarmiento (2000), o estudo da escola como organização tem tido consideráveis desenvolvimentos nos últimos anos, sendo significativo que o mesmo tenha ocorrido a par da desconstrução sociológica do conceito de *"organização"* e da sua substituição pelo de *"sistema de acção concreta"*. Assim, o novo entendimento da escola, como *"ordem legitimada, ordem política e ordem simbólica"*, permite propor a centralidade do conceito de lógicas de acção necessário à compreensão dos modos de monitorização reflexiva da acção organizada nas escolas, considerando as diversas lógicas como característica do tempo actual da escola pública.

O Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, aprovou o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e

secundário, bem como dos seus agrupamentos. Estes passam a dispor de uma matriz de organização cuja flexibilidade tem em vista permitir o desenvolvimento do projecto educativo das respectivas comunidades educativas e uma gestão mais eficaz dos recursos disponíveis.

Numa lógica de efectiva descentralização e de consideração adequada da dimensão local das políticas educativas, ao Estado compete continuar a investir na qualidade da educação, em nome do serviço público, e a incentivar "o" processo de autonomia, disponibilizando os meios que permitam compensar o acréscimo de responsabilidades, traduzido na devolução de novas competências aos órgãos e estruturas de administração e gestão das escolas, entre os quais se encontra a direcção executiva.

Em Portugal, até à publicação deste Decreto-Lei "*a produção de regras formais, de instruções oficiais e de outros normativos [foi realizado] fora da escola*" (Lima, 1998, p.170). No entanto, a regulamentação e a sua formalização só se assumem como elementos centrais da estruturação das acções dos indivíduos se integradas e modeladas nas suas práticas (Friedberg 1993).

A escola deve sair dos seus muros e ir até junto de quem, com novas estratégias, programas e recursos, sejam fonte de motivação entendidas por aqueles que a abandonaram. Haverá necessidade de uma escola com os alunos e não dos alunos fora da escola. Prevenir a exclusão, a marginalidade, a não cidadania, é investir na inclusão social dos que abandonaram a escola, é também fazer prevenção activa da exclusão social. A "eficácia" da escola de hoje também se terá de medir pelo número de crianças e jovens que consiga fazer "regressar".

Posto isto, é nossa convicção que é à escola que é atribuído um papel fundamental na criação de fontes motivadoras, necessárias e adequadas à sua própria população, para que os percursos dos seus alunos não culminem na ruptura com a própria escola.

Neste sentido o papel dos estabelecimentos educativos é decisivo se considerarmos a educação consubstanciada no espaço escola, como uma instituição que está numa situação privilegiada para a detecção precoce de situações de risco e para a prevenção.

De facto, constata-se hoje que no âmbito educativo, há escolas, que na sua organização se sentem e estão implicados, comprometidos e consciencializados. Contudo, nem sempre as práticas a título preventivo, são fonte de detecção de casos de situações, encontrando-se, no seu oposto, escolas que além de fazerem emergir recursos para a prevenção de situações de perigo para as crianças e jovens, sinalizam casos de abandono escolar, não conseguindo, portanto, ter um controle sobre a situação.

Na filosofia que subjaz a Lei que aprova o *Estatuto do Aluno do Ensino não Superior*, a que nos iremos referir, a importância e o papel da educação são evidentes quando consideramos que a escola contribui para o desenvolvimento do aluno enquanto pessoa. Para

além disso, a escola é o único espaço por onde os alunos deveriam passar obrigatoriamente durante um período razoável de tempo (9 anos de escolaridade, sem contar com precedente pré-escolar), tornando-se um meio privilegiado para a detecção de existência de situações de risco, estando aqui contemplados os comportamentos desviantes de alunos, o absentismo e o abandono escolar.

As mudanças organizacionais exigem uma nova cultura, impondo-se uma lógica de normalização, em permanência, pela via da negociação, e em conformidade com a multiplicidade que hoje constitui a mudança na escola.

O poder central, autarquias, serviços de orientação, apoio escolar e social, empresas de serviços, instituições educativas de complemento escolar, técnicos das mais diversas áreas de proveniência, pais e suas organizações (Associações), cruzam-se constantemente nos espaços da escola actual. Essas transformações perspectivam-se sob a premência geral de apelo à iniciativa local, passando a escola a incorporar um conjunto de actores diferenciados. Neste plano, a descentralização burocrática e administrativa e a emergência de novos decisores, têm como contraponto a responsabilização dos vários actores para com a realidade social que integram, e que, cada vez mais, vão percepcionando poder construir.

Para estudar o funcionamento de uma escola não basta saber quais são as variáveis físicas, é importante também saber qual o ambiente de trabalho que envolve a escola. As teorias recentes sobre o clima organizacional centram-se na medida perceptiva dos atributos organizacionais, onde o elemento principal é a percepção que um indivíduo tem do seu ambiente de trabalho. Valoriza-se o modo como percepcionamos as coisas, muito mais do que a realidade objectiva (Brunet, L., 1995). Neste sentido, o clima resulta de diversos aspectos em inter-relação e é uma variável importante na eficácia organizacional em meio escolar.

### **1.1. Projecto Educativo a Autonomia**

Dada a persistência do abandono escolar antes de os alunos terem concluído a escolaridade obrigatória, é pronunciada a tomada de medidas que invertam a situação no sistema, que invente a mudança eficaz na escola numa perspectiva de eficácia, cujos resultados elevem as taxas de escolarização, a escola, a sociedade em geral.

Actualmente a escola é reconhecida como organização social inserida num contexto local, com uma unidade e cultura próprias; um espaço que se pretende de autonomia, susceptível de se materializar em Projecto Educativo.

Numa pluralidade de lógicas, Sarmento (2000), coloca uma questão, baseada no *"lugar da acção autónoma"* (Id, p.54): em contextos escolares dominados por prescrições normativas regras, normas de funcionamento, orientações e natureza administrativa e pedagógica, valores instituídos *"se pode encarar a possibilidade de acções autónomas, criadoras de identidades, individuais e colectivas distintas?"* Sarmento, avança com duas ordens de razão consoante o campo em que se movimenta:

1ª - numa perspectiva determinista a resposta é "não", acrescentada pelo "não deve" do modelo funcionalista; bem como dos modelos racionais de análise organizacional (teoria burocrática, teorias sistémicas, estruturalismo) e as teorias da reprodução social;

2ª - numa perspectiva valorizadora da acção, *"problematizará as complexas relações que existem entre acção e estrutura"*.(Id, p.55)

A administração educativa, e de acordo com o procedimento adoptado desde Maio de 1998, pretende apolar as escolas e os agrupamentos de escolas, nomeadamente ao longo do processo de transição para o novo regime de autonomia, administração e gestão. Este processo, de eleição e instalação dos novos órgãos, sustenta-se num quadro referencial constituído pelo DL nº 115-A/98, de 4 de Maio e pelo Regulamento Interno construído e aprovado em cada escola ou agrupamento de escolas, o qual foi, entretanto, homologado.

As iniciativas da administração educativa junto das instituições escolares visam criar as condições de apoio e sustentação, que passamos a identificar:

**Competência do Conselho de Docentes:** definem-se como estruturas de orientação educativa que colaboram com o conselho pedagógico e com a direcção executiva. *Têm como competências, quer a articulação curricular, quer a coordenação das actividades de ano ou de ciclo*, (artigos 34.º e seguintes), sendo destinadas como estruturas de orientação educativa que deverão ser sempre entendidas como propostas e contributos nas matérias que posteriormente será de decisão do competente órgão de administração e gestão da escola.

**Competências da Assembleia de escola:** tem a faculdade de requerer aos restantes órgãos, as informações necessárias para realizar eficazmente o acompanhamento do funcionamento da instituição educativa, com vista ao desenvolvimento do projecto educativo. (art. 10.º.1).

A **Direcção Executiva** é o órgão de administração e gestão da escola nas áreas pedagógica, cultural, administrativa e financeira (artigo 17.º).

Em termos de filosofia de actuação, o Ministério da Educação pressupõe o desenvolvimento da autonomia das escolas, enquanto espaço concreto das aprendizagens individuais, através da concretização dos objectivos do sistema educativo por intermédio de projectos educativos próprios.

O Projecto Educativo situa-se no cerne da distinção entre dois conceitos de escola: a escola entendida como unidade local de um serviço público centralizado e, a escola reconhecida enquanto comunidade educativa. Sendo a nível comunitário, a instituição que se coloca (deve colocar) numa posição de protagonismo para diagnosticar, soliditar colaboração, actuar e prevenir. Por isso, há quem afirme que o PEE constitui um processo de desenvolvimento organizacional (Canário, B., 1992).

Leite, C. (2000) corrobora ao afirmar que o PEE ao *"definir as políticas educativas da instituição ao apontar para "perfis de mudança, implica processos de negociação entre os diversos protagonistas promovendo a participação na expressão dessas opções"* (2002, p. 12). Desta afirmação, não pode extrair-se como corolário que a existência de um Projecto Educativo corresponda, sempre, a uma mudança do conceito de escola e, nesse sentido, entenda-se o Projecto Educativo de Escola, como a expressão da política educativa, distinta e original de cada comunidade educativa, construída na gestão de tensões positivas entre princípios e normas nacionais e, princípios, objectivos, necessidades, recursos e modos de funcionamento específicos de cada escola.

Na escola confluem as intervenções de todas as estruturas que integram o sistema educativo e é a escola que transforma essas intervenções em serviços educativos vários de apoio às crianças e alunos e, por vezes às suas famílias. Nestes termos, é a escola que executa as políticas educativas e é na escola que o sucesso ou insucesso das mesmas se traça.

A extrema relevância do papel da escola, implica a preservação da sua autonomia, implica igualmente, por isso mesmo, quer uma maior responsabilização de todos quantos compõem as comunidades educativas, quer uma intervenção de modernização da administração do sistema educativo. Esta intervenção aponta, desde logo, para uma maior especialização na gestão que as direcções das escolas fazem dos recursos que lhes são atribuídos, em termos de exercício mais profissionalizado das funções respectivas.

O Projecto Educativo de Escola decorre, ao nível da sua institucionalização, da assunção, pela administração central, de que à Escola compete, no quadro da sua autonomia, assumir um rosto identitário que traduza o seu contexto específico de intervenção, em articulação com as potencialidades intrínsecas dos seus recursos, também eles específicos. Ao considerar-se a escola como uma comunidade educativa, estamos perante um modelo social, em que os actores que nele interferem lhe imprimem uma dinâmica de acção colectiva.

A interacção desenvolvida entre os actores, pela diversidade de valores, interesses e capacidades que movimenta, é um elemento fundamental na elaboração e realização do Projecto Educativo de Escola, sendo na dinâmica de construção do projecto, que se negocia e se decide a lógica do funcionamento da escola e o modo como se desenvolve este processo traduz-se na orientação educativa global da escola (Macedo, B. 2000).

O artigo 3º do Decreto Lei nº 115A/98, e pelo poder que reconhece à escola, em termos da sua autonomia, consagra a tomada de decisões nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional e, no quadro das funções, das competências e dos meios que lhe estão consignados, constitui através do "*projecto educativo*", do "*regulamento interno*" e do "*plano anual de actividades*" instrumentos do processo de autonomia das escolas, sendo estes distintos e entendidos como:

a) Projecto Educativo - o documento que consagra a orientação educativa da escola, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais a escola se propõe cumprir a sua função educativa;

b) Regulamento Interno - o documento que define o regime de funcionamento da escola, de cada um dos seus órgãos de administração e gestão, das estruturas de orientação e dos serviços de apoio educativo, bem como os direitos e os deveres dos membros da comunidade escolar;

c) Plano Anual de Actividades - o documento de planeamento, elaborado e aprovado pelos órgãos de administração e gestão da escola, que define, em função do projecto educativo, os objectivos, as formas de organização e de programação das actividades, e que procede à identificação dos recursos envolvidos.

O processo de revisão do Regulamento Interno visa proceder à adequação ao projecto educativo, entretanto, aprovado pela escola chamando a atenção para a necessidade de uma articulação dos processos em curso na escola, quer da elaboração do projecto educativo, quer

da revisão do regulamento que deve tomar como referência as metas e objectivos que venham a ser definidos no projecto educativo da escola. (artº 7.º DL. n.º 115-A/98).

Configura-se na sua redacção a competência do "conselho pedagógico" de elaborar a proposta de projecto educativo da escola, devendo ser constituída como *"uma equipa"* que contribua para a *"sugestão de trabalho constante"* do documento designado por «contributos para a construção do projecto educativo e do plano anual de actividades (artº 26º, b). O mesmo remete para explicitações no âmbito *"dos princípios, valores, metas e estratégias segundo os quais a escola se propõe cumprir a sua função educativa"*, no plano da elaboração do projecto educativo.

O PEE, segundo o articulado, deve ser elaborado e aprovado para um horizonte de três anos, e constituído por uma equipa que deve integrar elementos dos vários sectores da comunidade escolar devendo ser estabelecida pelo conselho pedagógico a metodologia de trabalho a adoptar. Segundo Macedo (2000) o PEE deve ser concebido com base no consenso entre professores e, desejavelmente, com a colaboração das famílias e de outros parceiros locais.

Como consequência, o Projecto Educativo deverá ser uma explicitação da acção a desenvolver no tempo e no espaço escola, baseada em problemas e pontos críticos identificados pela primeira vez ou já identificados anteriormente mas não resolvidos, ou sem se ter produzido mudanças significativas. O aspecto da coerência ao nível do Projecto Educativo é particularmente significativo, com vista a não se perder mas, antes, a reforçar a identidade da escola e coerência entre as acções a desenvolver e os pontos críticos e problemas identificados.

## **1.2. As práticas pedagógicas: Projecto Curricular de Escola e de Turma**

Face ao actual contexto social em que nos inserimos, caracterizado por movimentos e avanços científicos e tecnológicos em todos os campos do saber, marcados por um ritmo de evolução crescentemente acelerado, o Projecto Curricular de Escola dos estabelecimentos de ensino enforma a especificidade dos saberes nos contextos reais em que intervêm.

A abordagem de Bernard Charlot (2000), pela actualidade e interesse, do problema do Insucesso escolar contribui com uma teoria que acrescenta, às já anteriormente estudadas, numa correlação espaço/escolar - espaço/social, com base nas teorias da reprodução. Uma perspectiva de construção da sociologia do saber com a do sujeito onde se cruza o sujeito e o sentido. Fica configurado, assim, o seu *"propósito de contribuir para um aprofundamento teórico que dê um estatuto de conceito à «relação com o saber», e este que se torne uma expressão para todo uso"* (Charlot, B.2000:pp. 11).

Se o Projecto Educativo pode ser comparável ao "ideário" da escola, não se trata porém de um mero enunciado de princípios ou de objectivos. Este pode (e deve) ser um elemento caracterizador de uma escola baseada na realidade, protectora, contendo o conjunto de aspirações que possibilitem a realização dos "ideais" e com os alunos que se tem.

Se é verdade que o abandono escolar a um nível mais global, não tem sido, de todo, colmatado, também é verdade que têm sido algumas escolas, à luz da Lei de Bases do Sistema Educativo, das mudanças sociais, da diversidade cultural e da própria necessidade de resolução de problemas de indisciplina e de comportamento, insucesso escolar, entre outros, têm vindo a adaptar-se a um desejo de escola de sucesso, que segundo a expressão de Sarmento, M. (2000), como metáfora explícita, refere *"navega-se para o conhecido: a descoberta é um efeito a haver"* (id, p. 19).

Não espanta, assim, que seja o espaço escolar que projecte o fenómeno do abandono escolar, mas sobre a qual recaem todas as atribuições de *"todos os males e onde se fundam todos os desgostos, e, ao mesmo tempo, o centro político de todas as paixões e de algumas (inconfessadas) culpas"*. Neste sentido a contribuição da acção directa da escola, dos professores e dos outros intervenientes ganha expressão, quando se pretende agir sobre as causas concretas do "agir" dos alunos. (Sarmento, M.. 2000:20).

Com vista ao desenvolvimento do projecto educativo da escola, o regime de autonomia, administração e gestão estabeleceu a existência de estruturas de orientação educativa, as quais colaboram com o conselho pedagógico e com a direcção executiva, no sentido de assegurar o acompanhamento eficaz do percurso escolar dos alunos na perspectiva da promoção da qualidade educativa, visando, nomeadamente: *"a) o reforço da articulação curricular na aplicação dos planos de estudo definidos a nível nacional, bem como o desenvolvimento de componentes curriculares por iniciativa da escola; b) a organização, o acompanhamento e a*



*avaliação das actividades de turma ou grupo de alunos; c) a coordenação pedagógica de cada ano, ddo ou curso". (artigo 34.º.1).*

O Projecto Curricular de Turma constitui uma variedade dos projectos de formação e podem ser considerados projectos de natureza pedagógica. Desenvolvem-se à volta de decisões sobre aprendizagens a efectuar pelas crianças e pelos jovens, estabelecendo um currículo de formação e educação a nível dos alunos de uma mesma turma. Estes projectos correspondem à operacionalização, a nível de cada turma, que se adequem às especificidades dos alunos e que incorporem os seus interesses, valores e saberes (Leite, C. 2003, p. 15).

Zabalza (1987) defende uma concepção do currículo como projecto que está associada à ideia de que as escolas são instituições capazes de construir a mudança necessária aos desafios que as diversas realidades criam actualmente, e, por isso, deve-lhes ser reconhecido poder de decisão.

Os Projectos Curriculares de Escola e de Turma pretendem, pois, ser *"meios facilitadores da organização de dinâmicas de mudança que propiciem aprendizagens com sentido numa escola de sucesso para todos"* (Leite, C. 2003, p. 16). Segundo esta autora os dois distinguem-se e, definem-se respectivamente como:

**PCE**- em função do Currículo Nacional e do PEE, o nível de prioridades da escola, as competências essenciais e transversais em torno das quais se organizará o projecto e os conteúdos que serão trabalhados em cada área curricular.

**PCT** - tem por referência o PCE e é elaborado para corresponder às especificidades da turma, devendo permitir um nível de articulação, horizontal e vertical, que só as situações reais tornam possível concretizar, bem como respeitar os alunos e articular a acção dos diversos professores dessa turma. (Leite, C. 2003, p. 17)

Roldão, M. do Céu (1999) concebe o projecto curricular como *"a forma particular como, em cada contexto, se reconstrói e se apropria um currículo face a uma situação real, definindo opções e intencionalidades próprias, e construindo modos específicos de organização e gestão curricular, adequados à consecução das aprendizagens que integrem o currículo para os alunos concretos daquele contexto"*. (Id, p. 44).

Zabalza (1991) define o projecto curricular de escola como *"um conjunto de decisões articuladas, partilhadas pela equipa docente de uma escola, tendentes a dotar de maior coerência a sua actuação concretizando as orientações curriculares de âmbito nacional em propostas globais de intervenção pedagógico-didáctico adequadas a um contexto específico"* (Id, p.169).

## **2. A colaboração dos parceiros sociais**

A escola e os professores podem oferecer um princípio sólido e firme, assumindo responsabilidade pelo bem estar, protecção e desenvolvimento dos alunos. Contudo, também se torna particularmente importante a criação de substanciais redes que estabeleçam uma atmosfera de colaboração, em que os membros da comunidade reconhecem e apoiam o esforço da escola e dos professores, mas que se sintam parte integrante.

Evidenciar a pertinência a um nível *meso* de análise e de intervenção, que corresponde aos estabelecimentos de ensino e à sua relação com a realidade local, parte-se da afirmação da identidade dos actores e das escolas, procurando-se identificar traços de políticas educativas locais, emergentes das relações originais que a escola estabelece com a comunidade em que está inserido.

A escola, no "superior interesse da criança e do jovem", no sentido em que cuida pelo pleno exercício dos direitos dos alunos e assegura o respeito pelos respectivos deveres, deve criar, por isso, as condições necessárias ao desenvolvimento do processo educativo.

No que respeita ao desenvolvimento de parcerias Fullan (1993) descreve-o como o *"sucesso que depende do respeito por cada outro, da partilha do compromisso com princípios clarificadores e propósitos, da aceitação de uma percepção partilhada do ensino (...) do reconhecimento da lentidão da mudança"* (cit. Caetano, 2003, p. 26).

Day propõe um modelo de parceria em que as vozes dos parceiros sejam ouvidas, considerando o estabelecimento de processos de negociação e de contratos explícitos (inscritos ou não) passíveis de serem revistos e que comprometam os pares com os acordos estabelecidos (cit. Caetano, 2003, p. 27).

No sentido de desenvolver uma linha de raciocínio que nos conduza à clarificação do conceito de *educação participada* (Diogo, 1998). Para este autor, o conceito de participação é geralmente associado ao conceito de *"democracia política"*, estando conotada coma capacidade dos actores em colaborar nos processos decisórios da vida social (Diogo, J., 1998, p. 66).

Segundo Lima, L. (1992) a participação é entendida como "o mecanismo mais vulgarizado para conseguir a realização do princípio democrático, entendido este como um processo de democratização global que deve ser extensivo aos diversos aspectos da vida social, cultural, económica etc...tomando assim as mais diversas formas. Deste modo, e para Ferreira (1994) a participação é uma forma de exercício da liberdade, sendo por também o exercício da possibilidade de divergir dos outros (cit. Diogo, p. 66).

Um estudo realizado sobre o funcionamento das parcerias sócio-educativas e política de "territorialização", que tem vindo a ser conduzida pela administração, esta corresponde, no

essencial, a *"um processo de exportação de problemas para a periferia"* segundo uma lógica *"gestionária"* que tem como referentes principais as questões de *"eficácia"* e *"qualidade"* (Canário, 2000, cit. Estaço, I. 2000, p.12).

Zay (1996) define o termo *"partenariado"*, nascido empiricamente pelo desejo de eficácia (Kaddouri e Zay, 1997), como um conceito que recobre múltiplas realidades no sentido que traduz um modo de colaboração entre organizações, os seus actores para a realização de uma acção comum, sendo fruto, em simultâneo de uma conjuntura de crise, afirmando-se a necessidade de negociação entre parceiros sociais (Estaço, I. 2000).

A transposição das concepções reformistas para o campo das práticas educativas, enquanto desenvolvimento de uma lógica de mudança, é baseada na previsibilidade das acções a desenvolver. Na sua sequencialidade temporal e nos efeitos a alcançar, vieram pôr em evidência os aspectos essenciais que, *"enfocam os campos de sentido adquiridos pelas palavras «reforma» e «inovação» no contexto das mudanças educativas"* (Estaço, I., 2000, p. 23).

Ao inserir-se numa rede de relações mais vasta, Canário (1992) refere que a escola projecta dois sentidos, interdependentes na sua lógica de funcionamento, *"internamente"* e *"externamente"* que expressa relativamente à:

1ª- a *"abertura"* da escola à comunidade inserida numa estratégia de mudança da própria escola, que visa transformá-la em *"comunidade de aprendizagem"*: as *relações de poder* e as *relações do saber* alteram-se com o desenvolvimento de modos de *trabalho colaborativo*, e se concretiza na *"adequação da instituição escolar ao contexto social e cultural, à diversidade dos alunos, às suas experiências, saberes e interesses"* (Canário, 1992);

2ª- a lógica da *"abertura"* da escola surge como um dos eixos estruturantes e definidores das práticas educativas que, *"numa reapropriação localizada e territorializada das orientações das políticas educativas, centralmente decididas, tenderão a ser repensadas de uma forma globalizada, no quadro de um território entendido enquanto espaço físico e social"* (Estaço, I., 2000:82).

Os Conselhos Municipais de Educação e Carta Educativa que, pelo Decreto-Lei n.º 7/2003, de 15 de Janeiro, tem por objectivo promover, a nível municipal, a coordenação da política educativa, articulando a intervenção, dos agentes educativos e dos parceiros sociais interessados, analisando e acompanhando o funcionamento do referido sistema e propondo as acções consideradas adequadas à promoção de maiores padrões de eficiência e eficácia do mesmo.

Tendo em conta as Recomendações do Conselho Nacional de Educação, que tem como função a sensibilização da administração para problemas ainda não estudados, não assumidos ou cujas propostas de solução se manifestem insuficientes, a temática do abandono escolar

teceu algumas recomendações, no sentido de considerarem a promoção e/ou o aprofundamento de medidas de médio/longo prazo e de curto prazo. Neste sentido, configurou o papel da intervenção da sociedade expressando *"no seu todo a assunção do ónus pelo abandono, cabendo-lhe, certamente, o dever de propor intervenções que criem alternativas válidas para quem abandona que proporcionem, inclusive, o regresso à escola"*. (id. Rec.1/98).

Face ao fenómeno do abandono escolar e, sob a égide da UNESCO, têm vindo a realizar-se conferências mundiais e a produzirem-se relatórios (*Relatório Delors Educação para o Século XXI*, 1996) que convergem numa visão de escola como comunidades de aprendizagem ética, moral e científica, fundadas na cooperação e necessariamente acolhedoras de todos os sentires e de todos os sentidos.

Em torno dos conceitos de *parceria* e *mudança*, situados no universo do sistema educativo e radicados no campo *meso* da escola, articular esta e o local de acordo com uma nova lógica, emergente das próprias práticas sociais e Institucionais de actores locais, resulta do esforço de integração de Interesses diversos, em que se redifine e alarga o próprio conceito de escola.

Para Barroso esta redifinição é sinónimo de uma rede de equipamentos de serviços e de relações com fins de ensino (ou com fins educativos mais gerais), a qual, se constitui do ponto de vista estratégico, pedagógico, administrativo e financeiro, como uma unidade autónoma de "gestão", definidos em "territórios educativos" por uma *"rede de equipamentos que serve uma determinada população ao longo do seu percurso escolar"* (Estaço, I., 2000, p.84).

## **2.1. As Comissões de Protecção de Crianças e Jovens: último recurso de intervenção**

As Comissões de Protecção de Crianças e Jovens (CPCJ) são constituídas e funcionam nos termos da Lei n.º 147/99, de 1 de Setembro (alterada pela Lei n.º 31/2003, de 22 de Agosto, e regulamentada pelo Decreto-Lei n.º 332-B/2000, de 30 de Dezembro). São Instituições oficiais não judiciárias com autonomia funcional que visam promover os direitos da criança e do jovem e prevenir ou pôr termo a situações susceptíveis de afectar a sua segurança, saúde, formação, educação ou desenvolvimento integral.

Funcionam nas modalidades "restrita" e "alargada", ou seja, a Comissão Restrita e a Comissão Alargada. Enquanto que a primeira funciona em permanência e o seu plenário reúne sempre que convocado pelo respectivo presidente. A segunda modalidade funciona em plenário ou por grupos de trabalho para assuntos específicos, reunindo o plenário com a periodicidade exigida pelo cumprimento das suas funções.

Para a intervenção junto das crianças e jovens, as CPCJ legitimam essa intervenção por competência territorial através dos seus técnicos, que numa perspectiva multidisciplinar tentam remover das situações de perigo que lhe deram origem, crianças e jovens, com idades até aos 18 anos, contando com a colaboração das autoridades administrativas e policiais, bem como das pessoas singulares e colectivas que para tal sejam solicitadas.

Não são regulados por tutela mas têm apoio logístico que é assegurado pelo município, em cujas instalações as CPCJ funcionam, em regra. A Comissão Nacional de Crianças e Jovens em Risco acompanha, apoia e avalia o desempenho das CPCJ. O Ministério Público acompanha a actividade das CPCJ, tendo em vista apreciar a legalidade e a adequação das decisões, a fiscalização da sua actividade processual e a promoção dos procedimentos judiciais adequados.

Esta Lei, estabelece um conjunto de princípios orientadores que se regem pelos princípios da:

- "*Intervenção precoce*", que pressupõe a prevenção de situações de risco, na detecção das situações de perigo e medidas reabilitativas imediatas perante o surgimento da situação;

- "*Interesse superior da criança e do jovem*", que aponta para a intervenção dever atender prioritariamente aos interesses e direitos da criança e do jovem, o que significa se ela for concebida como tal, incorpora o conceito de "*bem estar infantil*" perspectivada segundo as suas necessidades globais, e em função da idade e da situação física, psicossocial e afectiva em que se encontra;

- "*Proporcionalidade e actualidade*", que implica que a intervenção deve ser adequada e proporcional à situação da criança e às suas necessidades, respeitando a sua intimidade e

dignidade bem como a da sua família, que também se configura no princípio da responsabilidade parental, contemplando as responsabilidades parentais., que pode, também, ser perspectivada no sentido de reforço da sua capacidade para a assunção dessas responsabilidades.

Estes princípios orientam-nos para o da “*subsidiariedade*”, que remete para a responsabilização das diferentes entidades, privilegiando-se a Intervenção social e administrativa sobre a judicial, que deve ser concebida como último recurso. As Comissões de Protecção de Crianças e Jovens (CPCJ) passam então a constituir um dos níveis mais elevados do sistema de protecção, com as alterações que nela foram introduzidas (*vs* lei anterior), quer na sua constituição, quer no seu funcionamento.

Além de adoptar o conceito jurídico de *crianças e jovens em perigo*, em detrimento do conceito mais amplo de *crianças em risco*, delimita as situações que legitimam a intervenção estabelecida neste Diploma. Ou seja, a intervenção passa a estabelecer-se com um grupo bem definido, em convergência com as situações de maus-tratos, salientando-se positivamente a inclusão das crianças com dificuldades de integração social ou em situação de marginalidade.

Assim a Lei define no seu nº 2 do artigo 3ª que a criança ou jovem está em perigo quando:

- a) *Está abandonada ou vive entregue a si própria;*
- b) *Sofre maus tratos físicos ou psíquicos ou é vítima de abusos sexuais;*
- c) *Não recebe os cuidados ou a afecção adequados à sua idade e situação pessoal;*
- d) *É obrigada a actividades ou trabalhos excessivos ou inadequados à sua idade, dignidade e situação pessoal ou prejudiciais à sua formação ou desenvolvimento;*
- e) *Está sujeita, de forma directa ou indirecta, a comportamentos que afectem gravemente a sua segurança ou o seu equilíbrio emocional. Assume comportamentos ou se entrega a actividades ou consumos que afectem gravemente a sua saúde, segurança, formação, educação ou desenvolvimento sem que os pais, o representante legal ou quem tenha a guarda de facto se lhes oponham de modo adequado a remover essa situação.*

A Intervenção das CPCJ depende também:

- da impossibilidade de actuação das entidades com competência na área da infância e juventude de, só por si e de forma adequada e suficiente, removerem o perigo em que se encontram as crianças e jovens;
- do consentimento expresso dos pais, do representante legal ou da pessoa que tenha a sua guarda de facto;

-da não oposição da criança ou jovem com idade igual ou superior a 12 anos.

A remoção do perigo implica a aplicação de "medidas de promoção e protecção", que se entendem como aquelas que na sua explicitação, e no âmbito da sua aplicação, promovam um plano (acordo) de intervenção com a definição clara de objectivos, recursos e dos tempos delimitados em cada fase. Essas medidas consubstanciadas num "acordo" identificam quem cabe acompanhar todo o processo de intervenção, ou seja, o responsável da acção que assegurará a articulação e a unidade de intervenção. O plano a contemplar em *meio natural de vida* pressupõe além da prestação de cuidados à criança e jovem, o plano de escolaridade ou formação profissional, a ocupação dos tempos livres, o acompanhamento a nível da saúde e de orientação psicopedagógica, e todos os outros que tenham com base a salvaguarda da protecção relativamente ao perigo, mantendo, se possível, os laços afectivos com a família.

Entenda-se por "acordo promoção e protecção", o compromisso, reduzido a escrito, entre as Comissões de Protecção de Crianças e Jovens em perigo e os pais, representante legal ou quem tenha a guarda de facto e, ainda, o menor com mais de 12 anos, que previamente consentiram na intervenção da CPCJ.

A abertura de Processo de Promoção e Protecção depende de, se após o diagnóstico da situação, subsistir matéria que contenha indícios de perigo para a criança ou jovem. Por outro lado permite arquivamento do processo, se tal não acontecer. Após a avaliação da situação, que contempla a negociação com os subscritores do acordo (que podem ser pais, ou quem tenha a "guarda" de facto, parceiros sociais ou mesmo o próprio jovem com idade superior a 12 anos), implica acções de promoção e protecção que visam retirar a criança ou jovem da situação de perigo que lhe deu origem.

Ao presente momento as CPCJ tentam ser, através do seu enquadramento legal e, como recurso de 2º nível, uma colaboração preciosa para a tentativa de crianças e jovens que se encontram em abandono escolar.

Relembrando o Decreto-Lei nº 30/2002 de 20/12 que se refere à "*Intervenção de outras entidades*" consigna que sempre que um aluno, até aos 15 anos, se encontre em situação de perigo no que concerne à sua segurança, saúde ou educação, a escola deve diligenciar para pôr termo à situação. Tal deverá ser efectivado, pelos meios estritamente adequados, subordinando-se ao princípio da mínima intervenção (artº 10º).

É perante este artigo da supracitada Lei que a escola solicita a intervenção e cooperação de autoridades administrativas públicas ou privadas competentes, na área de infância e juventude, nomeadamente a CPCJ. Caso esta última não se encontre instalada, deverá recorrer ao representante do Ministério Público junto do Tribunal competente em

matéria de crianças e jovens, resguardando a preservação da intimidade da vida privada do aluno e da sua família.

A Lei de Protecção de Crianças e Jovens em Perigo veio moldar-se a uma exigência sobre a protecção das crianças e dos jovens, através de um processo interministerial e intersectorial de reforma global do sistema de protecção de crianças e jovens em risco, indispensáveis à promoção da garantia destes. Esse processo deveria estar assente em 5 vertentes: legal, institucional, desenvolvimento e coordenação das respostas adequadas; auditorias e estudos; dinamização e coordenação.

Na sequência deste processo, a Comissão Conjunta (criada para coordenar a acção dos Ministérios da Justiça e do Trabalho e da Solidariedade), apontou reformas legislativas e administrativas consideradas indispensáveis. Foram desenvolvidos alguns programas destinados à prevenção de situações de risco e algumas medidas legislativas de promoção e garantia dos direitos da crianças, os Programas Ser Criança e Escolhas, como *"incentivo à criação de projectos educativos inovadores dirigidos a problemáticas específicas, nomeadamente, crianças com problemas aditivos, com vivências prolongadas de rua, emocionalmente perturbadas, para as quais as respostas são insuficientes (...)"*.

As CPCJ são hoje confrontadas com um inaudito volume de processos que praticamente triplicou nestes últimos três anos. O aumento do número de processos de 15 970 em 2002 para cerca de 45 000 em 2004 (Dados do Relatório Anual 2004), revela uma dramática realidade sobre a qual urge intervir. Sabendo-se que às CPCJ chegam, em geral, apenas as situações de risco detectadas e, em resultado de uma iniciativa de apoio, é de prever que o universo das crianças e jovens privados do direito à satisfação das suas necessidades e dos seus direitos seja, ainda, maior.

Reconhecendo que a acção protectora das crianças e jovens em perigo requer uma enorme cooperação e coordenação entre os diferentes serviços e sistemas de bem estar social, a complexidade dos problemas a abordar requer a mobilização de uma multiplicidade de recursos de procedência. Ou seja, são os serviços de 1º nível de intervenção, que devem dar uma resposta antecipada às situações. É nesse sentido, que a lei preconiza uma composição interdisciplinar na modalidade de intervenção (Comissão Restrita), a funcionar a tempo inteiro ou parcial.

A um outro nível de funcionamento, a Comissão Alargada, também prevista na Lei, deverá, igualmente, ter na sua composição os representantes dos principais agentes da comunidade com competência para desenvolver acções de promoção dos direitos e de prevenção das situações de perigo para a criança e jovem. Por isso estão previstos os vários representantes legais em matéria de educação e juventude, de âmbito social e da saúde, forças de segurança e autarquias.



Embora as CPCJ tenham autonomia funcional, não é garante do perfil adequado dos técnicos, dado que estes estão em representação das suas instituições. No entanto, também estão previstos na Lei algumas considerações sobre a adequação de cada técnico às funções que pode desempenhar. A título de exemplo o representante dos serviços do Ministério da Educação, deve ser um professor com "especial interesse e conhecimentos na área das crianças e dos jovens em perigo".

Cada CPCJ adopta a metodologia de funcionamento de acordo com os representantes, os tempos e até a disponibilidade que cada um coloca na sua função. Porém, os números alarmantes de sinalizações que ocorrem nas Comissões não se compadecem com os saberes (legítimos) dos seus representantes nem da sua área mais adequada à intervenção. O lema é: todos são técnicos, e todos têm que participar nas outras áreas de intervenção onde se cruza a interdisciplinaridade, a coesão do grupo, o trabalho colaborativo e em equipa.

Os alunos sinalizados à Comissão por abandono escolar precoce são, por vezes, jovens cuja receptividade à reintegração escolar é nula. A família quando se mostra pouco permeável à colaboração da Comissão, impede que o trabalho realizado com a criança ou jovem tenha sucesso.

Contudo, alguns jovens em idade de adolescência e, por já terem alguma autonomia, tomam a iniciativa de se dirigirem sozinhos à Comissão. A empatia criada com o jovem, o acompanhamento realizado pelos técnicos são factores que tornam favorável a relação e o acompanhamento realizado, na medida em que é maior a probabilidade de realizar um acordo de Promoção e Protecção que (re)integre, de novo, o jovem na escola ou em situação escolar alternativa, dentro do princípio da negociação. Se for este o caso, muitos jovens voltam à escola, por vezes, a outra escola, e por outras vezes a uma alternativa de formação profissional e escolar.

Esta referência é tão ou mais importante, a partir do momento que se observam situações em que os jovens depois de expulsos ou atingindo o limite de idade, mas que pretendem voltar à escola depois de a abandonar, nem sempre encontram facilidade na sua reintegração, quer porque já não estão em idade de escolaridade obrigatória, quer porque a escola não tem vaga, quer porque o rejeita somente depois de um percurso de abandono. Nesses casos, caberá, por fim, ao Director Regional de Educação, competente para os procedimentos, assegurar a frequência do aluno noutra estabelecimento de ensino.

## **2.2. O papel da família: obrigação e condicionantes**

A obrigatoriedade da educação, reflecte uma espécie de contrato entre o sistema educativo e a família e entre esta e o Estado. A função de custódia, que muitas vezes os professores têm dificuldades em aceitar de modo explícito é, para Sacristán, G. (2003) a primeira manifestação, hoje em dia da finalidade da escolarização como instituição social, que exige uma vigilância social sobre o comportamento das escolas” (id. p.26). Por trás da universalização do ensino obrigatório estão implícitas mudanças sociais, que fazem das escolas espaços semelhantes ao espaço familiar para o cuidado da infância e juventude.

Contudo, este espaço para além de adquirir um papel a partir de uma necessidade social, cultiva nos sujeitos, através dos professores, uma nova ordem social, tornando-se “*pais substitutos*”. Este pacto, não sendo explícito, ainda que bem real, necessita ser reposto em termos da sua profissionalização, já que para alguns o entenderem como uma desprofissionalização.

Assim, podemos considerar que dois dos agentes de socialização mais importantes ao longo da vida do indivíduo e que contextualizam o seu desenvolvimento, são sem dúvida a família e a escola. Se é relativamente consensual, entre os investigadores das áreas de Sociologia Geral e mais particularmente da Sociologia da Educação e da Sociologia da Família, que o sucesso escolar se correlaciona positivamente com a origem socioeconómica e cultural do aluno, por outro lado tem adquirido progressivos direitos de cidadania o peso do envolvimento parental na construção daquele sucesso.

Nesta linha, reflectindo sobre o estudo sociológico em que participou (Benavente *et al*, 1987) concluiu que a desmotivação e desinteresse das famílias de meios populares pela escola e escolarização dos filhos não se verificou em todas elas e que os resultados escolares dos alunos eram diferentes, tendo alguns deles tido sucesso.

Citando Costa (1992): “*Famílias com inserções sociais, ocupações profissionais, graus de instrução e níveis de rendimento não muito diferentes, podem dar lugar bastante distinto à educação escolar nos projectos de futuro que fazem para os filhos e podem relacionar-se de maneiras muito dissemelhantes com a escolaridade destes*” (id, p.59).

Consideramos a escola como quadro de interações sociais e privilegiamos como protagonistas destas interações os professores, os alunos e as suas famílias, defendendo que “*se as determinações estruturais delimitam a configuração dos quadros de interacção, raramente ditam univocamente os resultados dos processos interactivos*” (Benavente *et al*, 1987, p.142).

Actualmente a relação entre família e escola continua inscrita numa dualidade formada de tensões e antagonismos, por um lado e, por outro, de complementaridades e implicações mútuas.

Uma relação baseada, muitas vezes, numa comunicação divergente; resultado de ambivalências, diferenças de pontos de vista, de estratégias, dinâmicas que a sustentam, o conflito aberto ou latente pelo controlo das condutas (exercício da autoridades) da educação das crianças e jovens, têm vindo a justificar teorias sustentadas nas relações entre família e escola e, também, a legitimar essa proximidade pelo sistema educativo português definindo o regime de funcionamento da escola, de cada um dos seus órgãos de administração e gestão, das estruturas de orientação e dos serviços de apoio educativo, bem como os direitos e os deveres dos membros da comunidade escolar.

Nos termos previstos no artigo 41.º do regime de autonomia, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, devem constar do regulamento interno da escola, a representação dos pais e encarregados de educação dos alunos, ou dos representantes, uma vez contemplada nos termos da lei. Esta representação é um direito de participação dos pais na vida da escola, concretizando-se através da organização e da colaboração em iniciativas que visam a "promoção da melhoria da qualidade e da humanização das escolas, em acções motivadoras de aprendizagens e da assiduidade dos alunos na vida da escola e em projectos de desenvolvimento sócio-educativo da escola".

É este o documento que numa situação em que os referidos procedimentos não estejam contemplados no regulamento interno, compete promover a auscultação dos pais e encarregados de educação esclarecendo que o processo de audição dos pais e encarregados de educação, ou dos seus representantes, visa obter informação prévia sobre a sua disponibilidade, nomeadamente em termos de horários, para participação na vida da escola.

Remetendo, de novo para a Lei N.º 30/2002, de 20 de Dezembro consignado pelo seu artigo 6º, é atribuído um papel exclusivo aos pais e encarregados de educação. Inerentes ao seu poder-dever, nele ficam incumbidos obrigações legais, o de promoverem activamente o desenvolvimento físico, intelectual e moral dos seus educandos.

No âmbito dessa responsabilidade, espera-se que seja instituída um papel relevante de acompanhamento aos seus educandos que passamos a mencionar:

- a) Acompanhar activamente a vida escolar do seu educando;*
- b) Promover a articulação entre a educação na família e o ensino escolar;*
- c) Diligenciar para que o seu educando beneficie efectivamente dos seus direitos e cumpra pontualmente os deveres que lhe incumbem, com destaque para os deveres de assiduidade, de correcto comportamento escolar e de empenho no processo de aprendizagem;*

*d) Contribuir para a criação e execução do projecto educativo e do regulamento interno da escola e participar na vida da escola;*

*e) Cooperar com os professores no desempenho da sua missão pedagógica, em especial quando para tal forem solicitados, colaborando no processo de ensino e aprendizagem dos seus educandos;*

*f) Contribuir para a preservação da disciplina da escola e para a harmonia da comunidade educativa, em especial quando para tal forem solicitados;*

*g) Contribuir para o correcto apuramento dos factos em processo disciplinar que incida sobre o seu educando e, sendo aplicada a este medida disciplinar, diligenciar para que a mesma prossiga os objectivos de reforço da sua formação cívica, do desenvolvimento equilibrado da sua personalidade e da sua capacidade de se relacionar com os outros, da sua plena integração na comunidade educativa e do seu sentido de responsabilidade;*

*h) Contribuir para a preservação da segurança e integridade física e moral de todos os que participam na vida da escola;*

*i) Integrar activamente a comunidade educativa no desempenho das demais responsabilidades desta, em especial informando-se, sendo informado e informando sobre todas as matérias relevantes no processo educativo dos seus educandos;*

*j) Comparecer na escola sempre que julgue necessário e quando para tal for solicitado;*

*k) Conhecer o regulamento interno da escola e subscrever, fazendo subscrever igualmente aos seus filhos e educandos, declaração anual de aceitação do mesmo e de compromisso activo quanto ao seu cumprimento integral.(id.).*

Ficando aqui consignados os deveres de acompanhamento e de colaboração dos pais, a verdade é que existem fronteiras pouco claras e distanciadas nas atitudes manifestadas quer por pais, quer por professores existindo, por vezes, um contexto de desconfiança mútua. Os pais equacionam a escola enquanto espaço de intervenção e os professores atenuam o seu sentimento de tecnicismo passando a encarar os pais como parceiros válidos no processo educativo.

Baseado na perspectiva ecológica de desenvolvimento de Bronfenbrenner (1996) sobre os diferentes contextos que o indivíduo frequenta, Epstein (1987) aponta que a família é um dos contextos mais importantes do mundo ecológico do indivíduo enquanto criança e jovem, pois é através dela que são apresentados ao mundo exterior.

O modelo de sobreposição das esferas de influência desenvolvido por Epstein (1987; 1995) valoriza, para além da experiência, as práticas (natureza das interações) e a filosofia (os valores). Este modelo refere, ainda, as interações dentro de cada esfera de influência e entre as respectivas esferas: a comunidade, a família e a escola, onde ambas actuam em favor da criança/jovem, criando um modelo dinâmico de relacionamento entre pais e professores, que

tanto pode dar-se num processo contínuo, quanto com o assomar de novas necessidades e, portanto, novas maneiras de participação e envolvimento (Villas-Boas 2000).

Qualquer mudança drástica ou um abandono das práticas e do contacto entre a escola e a família pode significar uma fractura no sistema das esferas sobrepostas. O sistema das esferas sobrepostas ajuda-nos a compreender não só as possibilidades de envolvimento, como também estimula a utilização de maneiras e momentos variados para traçar planos e acções que envolvem os pais.

A literatura internacional aponta resultados positivos quanto ao envolvimento de pais em instituições educacionais que atendem a classe mais baixa da população (Epstein & Dauber, 1991, Villas-Boas, 2000). O envolvimento de pais pode ser coadjuvante no sucesso escolar dos seus educandos, evitando comportamentos desviantes (indisciplina, absentismo escolar), uma vez que aquele já é considerado como um dos factores mais importantes do processo escolar, educativo e social do aluno.

Todos sabemos que o "choque" entre os valores culturais destas famílias são, segundo alguns sociólogos, opostos aos que a escola propõe e supõe (mérito individual, espírito de competição, etc). Neste confronto de valores, os alunos que são oriundos destas famílias estão por isso pior preparados para os partilharem, resultando em seu próprio prejuízo, numa fraca identificação com a escola, o que estaria em contradição com os objectivos visados pela educação. Esta diferença de objectivos (e valores) acaba por os conduzir a um menor investimento escolar.

A demissão dos pais da educação dos filhos, é hoje uma das causas mais referidas pelas escolas e pelos professores. Envolvidos por inúmeras solicitações quotidianas, muitas vezes justificam-se pelo tempo que não têm para se dedicarem à educação dos filhos. Quando se dirigem às escolas, raramente é para colaborar, colocando-se numa atitude ou de meros espectadores, ou exigindo eficiência na aprendizagem e nos comportamentos dos seus educandos, colocando-se e pouco disponíveis na sua prestação.

Na continuidade deste registo, a escola deve assegurar uma intervenção junto da família, tendente a uma plena integração do aluno na comunidade educativa, solicitar a colaboração de outros parceiros e entidades, designadamente de natureza social, com o objectivo de assegurar a plena integração do aluno na comunidade educativa, competindo-lhe, também, a adopção de medidas que promovam a assiduidade e o efectivo cumprimento da escolaridade obrigatória e previnam situações de insucesso e de abandono.

### **Capítulo III – Desenvolvimento profissional dos professores em contextos de mudança**

As mudanças educativas reclamadas, e já previstas na legislação em vigor, requerem um novo perfil de saberes e competências profissionais que muitos dos docentes, apesar de terem recebido uma formação inicial de natureza profissionalizante, não tiveram oportunidade de a desenvolver na sua totalidade, passando a prioridade da formação a centrar-se sobretudo nos aspectos qualitativos.

Com a Implementação da Lei de Bases do Sistema Educativo, veio a constituir-se a principal referência para o funcionamento das escolas dos diferentes níveis de ensino e para a formação de professores. A sua aprovação, em 1986, marcou um momento importante para o sistema educativo português, definindo o seu quadro geral, os seus diversos níveis, as suas finalidades e os seus princípios fundamentais.

Segundo Nóvoa (2002) o desenvolvimento recente das teorias em favor de uma *"racionalização produtivista"* do ensino, saldou-se por ganhos muito significativos, e nalguns casos decisivos (Id, p.33), caindo, por vezes na tentação de reduzir o trabalho pedagógico a uma dimensão exclusivamente irracional, limitando ao mínimo os factores aleatórios do quotidiano escolar.

A escola não é vista apenas como um lugar de aprendizagem mas como uma organização complexa, na medida em que grande parte dos actores educativos encara a *"convivialidade"* (Id, p.34) como um factor positivo. Desse modo professores e alunos, recusaram uma racionalidade do ensino em que toda a sua actividade se organizasse exclusivamente em torno do trabalho escolar (Nóvoa, 2002). Nesse sentido impõem-se como uma evidência a impossibilidade de conceber a educação apenas como um projecto *"científico ou racional"* (Id, p. 35).

Depois de uma fase em que havia a preocupação de saber que processos metodológicos dos professores na sua aula conseguiam melhores resultados nos alunos, passou-se à fase de compreender que é o trabalho conjunto da escola a chave da melhoria e/ou possível *"eficácia"*, (Bolívar, A., 2003).

Neste sentido, manteve-se a importância de uma linha de investigação a nível micro (a sala de aula), e a nível macro que tem dado lugar a análises das políticas culturais desejáveis, aceites no seu entendimento, ou não. Contudo, em seu lugar, e segundo Bolívar, A. (2003) emerge como lugar próprio de acção e investigação, esse nível intermédio (*meso*) que é a escola inscrevendo-se a inovação e a aprendizagem da prática no contexto institucional de trabalho cooperativo na escola (Id, p. 20).

Segundo o mesmo autor, as escolas devem ter, pelo menos, a capacidade de decidir sobre os projectos de mudança de acordo com as suas próprias prioridades, ou seja, têm de existir oportunidades de trabalhar em conjunto para o desenvolvimento profissional e, também, com os recursos adequados, onde a escola se converte numa "*organização estratégica*" (id, p. 21).

Mudanças na estrutura organizativa e desenvolvimento de capacidades para o desempenho profissional converteram-se em elementos para a reconstrução interna das Instituições escolares. Escudero e Lopez (1992) propõem que a Inovação possa ter lugar configurando as escolas como espaços de formação e de trabalho dos professores (Bolívar, A., 2003, p. 24).

Bolívar, A. (2003) propõe uma base de regeneração da mudança com os apoios e as condições "ecológicas" favoráveis, que designou como "*a articulação de novos espaços sociais, organizativos, laborais e campos de decisão, em simultaneidade com dinâmicas de apoio coerentes, que possibilitem um novo exercício da profissionalidade docente*" (id, p. 24).

A referência à "*racionalização*" do ensino e à emergência de uma "*nova profissionalidade*" docente constituem elementos de contextualização do estudo das dimensões pessoais e organizacionais da formação contínua. (Nóvoa, 2002, p.37).

No desenvolvimento profissional, Nóvoa (1995) concebe a mudança como um processo simultâneo à formação, envolvendo professores e escolas num sistema "ecológico", em que as escolas não podem mudar sem a acção dos professores e estes não encontram espaço para o desenvolvimento sem a transformação organizacional das instituições.

O conceito de formação deve ser encarado como construção de si mesmo como um processo em que se vai construindo a identidade, processo em que cada pessoa se forma e se transforma, em interacção. Para que a formação inicial seja também uma realidade é preciso ultrapassar a dicotomia que oscila entre modelos académicos, centrados nas instituições e modelos práticos, centrados nas escolas e em modelos profissionais (Nóvoa 1982).

A formação contínua pode contribuir para a mudança educacional, e para redefinição da profissão docente pois o espaço pertinente dessa formação já não é o professor isolado, mas sim o professor inserido num corpo profissional e numa organização escolar.

O projecto de construção da autonomia sobre a profissão passa pela abordagem convergente da formação de professores relativamente ao seu desenvolvimento pessoal e profissional, através da mobilização de recursos e projectos próprios, como base da construção da identidade profissional, ao valorizar a experiência eleva-a ao estatuto de saber profissional. Esta abordagem investe no indivíduo enquanto pessoa que é e no professor como parte integrante da pessoa. Da mesma forma, perspectiva a formação em sintonia com o contexto

organizacional da Escola que deverá ser capaz de promover e estimular a participação dos professores nos seus percursos de formação.

Para Nóvoa (2002), a escolha dos modelos de formação, deve ter em conta, a valorização das "formações Informais" desde os processos de autoformação até ao Investimento educativo das situações profissionais, e a articulação com os projectos educativos de escola no quadro de uma autonomia do estabelecimento de ensino.



## **1. Desenvolvimento Profissional**

Ao longo dos últimos anos tem-se vindo a assistir, em termos de definições operacionais de profissionalismo, a mudanças no controlo e na avaliação do currículo que tem, nos dias de hoje, "obrigado os professores a trabalhar num novo quadro de culturas em que as suas carreiras estão cada vez mais dependentes de definições externas de qualidade, progresso e desempenho para obterem o sucesso dos seus alunos (Day, 2004).

A verdade é que no âmbito da sua autonomia tradicional, em que os professores estão em sala de aula isolados com os seus alunos, emerge a necessidade, de agir de acordo com novas competências.

Para Day (2000) estas culturas têm sido limitadas no sentido da identidade dos professores de modo a mantê-los com a "*motivação*", "*eficácia*", "*compromisso*", a "*satisfação no trabalho*" e a "*eficiência*".

O aumento do tempo de trabalho dos professores (actualmente em vigor no sistema de ensino português), e a sua conseqüente desmotivação (ou não) são algumas das conseqüências negativas de imposições a nível central. Paralelamente (mas não necessariamente associado), tem-se assistido a um significativo aumento de um número significativo de alunos, no que diz respeito à sua experiência escolar, que se repercute no aumento de absentismo, nos problemas compartimentais na sala de aula (e fora), e, segundo Day "*a alienação (...) face a um tipo de aprendizagem mais formal dos muitos que permanecem*", consumando-se no próprio abandono escolar.

Bernard Charlot (1996), ao abordar a realidade escolar, chama a atenção para uma concepção de processo enquanto "*uma pluralidade construtiva e não uma linearidade dedutiva*", (p. 51), que não desaparecem por completo e convivem em permanente tensão. O conceito de processo utilizado, permite ver as transformações das imagens sobre a docência que fundamentam as acções colectivas dos professores sem que sejam resultantes de uma ruptura.

Há muitas vertentes do desempenho profissional que só se podem adquirir na prática, para isso há que investir na criação de mecanismos adequados de acompanhamento no início da carreira, na formação contínua e na formação especializada de professores. Um professor é hoje um profissional com uma dupla especialização: em conhecimentos científicos de base e em conhecimentos e competências de cariz educacional. Tem de ser capaz de diagnosticar e equacionar problemas, neste caso, problemas de alunos e de grupos de alunos.

É claro que a posição ocupada pelos professores sofre alterações ao longo da história, de acordo com a estrutura e a conjuntura social nas quais se inscreve o exercício da docência,

mas outros factores também interferem nesse processo e remetem para as condições internas de produção do actor colectivo. Como ressalta Bernard Charlot, "*embora o indivíduo se construa no social, ele se constrói como sujeito, através de uma história*" e esta não é "*a simples encarnação do grupo social ao qual pertence*". (1996:49).

Perrenoud (1991) fala-nos da evolução de "*ofício*" de professor para uma profissionalização, que é observável um pouco por todo o mundo, e que corresponde, ao mesmo tempo, às necessidades da sociedade actual, já que os professores são e sempre foram "*peças com ofício*", "*profissionais*", descrevendo a "*profissionalização*" como uma "*evolução estrutural do ofício*", (Altet, M. 2000, p.26). O mesmo autor caracteriza, assim, esta evolução como um processo em que "*a profissionalização...é a passagem do ofício artesanal, em que se aplicam técnicas ou regras, para a profissão em que se constroem estratégias com o apoio de saberes racionais e se desenvolve a autonomia*".

Para M. Huberman (1978), o professor está em vias de se tornar um profissional que se apola numa abordagem científica, "*um clínico da aprendizagem*", mas a quem ainda falta adquirir a autonomia (Altet. 2000, p.27). Já para Altet (2000) a preparação para exercer o ofício consiste numa transmissão implícita de saber-fazer por imitação, e pela experiência, o que sendo um processo de formação explícito e racional leva à construção de uma identidade profissional.

Segundo Day (2004) quando se discute a eficiência do professor ao longo do tempo, parece haver ligações entre o pessoal e o profissional, especialmente nos momentos críticos da vida e carreira dos professores ao nível político, ao nível da relação com os alunos, ao nível da cultura da escola e da liderança, e ao nível da própria biografia do professor.

Para Day (2003) o *sentido de identidade profissional e pessoal dos professores* é uma variável chave na sua motivação, na satisfação do seu trabalho no compromisso e auto eficácia condicionados na medida em que as próprias necessidades dos professores em relação à autonomia, às competências e às relações profissionais são satisfeitas. Compreender melhor o que motiva os professores o que influencia a sua eficácia, como se sentem consigo próprios (as suas identidades) e os motivos que os levam a ter determinados sentimentos, permitirá aos decisores políticos, e aos directores das escolas, identificar os constrangimentos mais importantes e os factores que incentivam o seu desenvolvimento profissional, e através deles, melhorar a sua eficiência a curto médio e longo prazo.

O combate ao insucesso escolar passa por mudanças, que segundo (Perrenoud, 1993), afectam as representações e as práticas dos professores para além das estruturas e dos programas, que consente uma autonomia profissional e, por esse motivo, não pode ser determinado por prescrições, ou "receitas", quer no domínio da pedagogia diferenciada, da

relação com o saber, e da visão do ensino e da aprendizagem. O que poderia desempenhar um papel determinante na luta contra o Insucesso escolar.

Para os que advogam a necessidade de uma formação reflexiva de professores trata-se de defender que a formação é um processo que nunca está terminado. Tem início no levantamento de situações problemáticas que fazem parte da vida diária, no questionamento, na análise e na reflexão que este terá de fazer para tentar compreender a situação. Essa compreensão é conseguida quando o professor consegue testar empiricamente uma teoria como forma de resposta à situação problemática, sendo este processo de formação fundamentado em Dewey que define a reflexão como uma forma de encarar e responder aos problemas.

Esta ideia é reforçada por Rodrigues. A. (2002) ao referir que a Investigação, na medida em que favorece a aquisição/desenvolvimento das capacidades de observação, de questionamento da realidade onde se intervém, capacidades básicas para sustentar a reflexão sobre as práticas e, conseqüentemente, a produção de saberes específicos da profissão de professor, deve ser tomada como estratégia fundamental de formação.

Se hoje, a formação de professores caminha para a formação de um profissional reflexivo, continuamente exposto a situações únicas e imprevisíveis, sobre as quais tem que reflectir, então e segundo Schön, a mesma deve preconizar a possibilidade de reflexão sobre a acção no decurso da própria acção.

A educação, deve, por isso acentuar o papel activo do indivíduo no processo de aprendizagem, que se efectua através da experiência e da descoberta. Para que isto aconteça, é necessário que o indivíduo quebre com a rotina, para que seja capaz de se questionar, e para ser capaz de reconhecer e experimentar outros pontos de vista alternativos.

O nosso estudo assume a perspectiva de que o professor é um profissional competente e responsável e que tem um papel fundamental a desempenhar pois como professor detém um conhecimento próprio e uma capacidade reflexiva e de acção quanto à sua prática e ao seu desenvolvimento profissional.

### **1.1. O Professor Enquanto Profissional Reflexivo-**

Na definição e sistematização dos componentes da prática reflexiva, Schön (1988) define a dialéctica entre conhecimento tácito e quotidiano do aluno e o saber escolar tido como formal, certo, categorial e privilegiado, sustentando que o talento do professor deve estabelecer as pontes entre os potenciais do conhecimento dos alunos e os saberes académicos.

Schön valoriza, assim, o conhecimento que nasce de uma prática reflectida. A sua perspectiva do conhecimento é construtivista e valoriza a interacção sujeito/objecto. Para este autor, a questão principal na formação de professores é saber de que forma se pode implementar uma formação assente numa epistemologia da prática que tenha como base a reflexão inerente e decorrente da própria acção.

Ao processo reflexivo empreendido pelos professores que se esforçam por entender os mecanismos de conhecimento dos alunos e as suas representações figurativas, Schön designa por *reflexão-na-acção*.

*"Na última década, surgiram em todos os sectores da comunidade da formação de professores temas como, ensino reflexivo, prático reflexivo, a investigação - acção, os professores investigadores",* que passaram a constituir lemas a que os formadores de professores aderiram em todo o mundo, em nome da reforma da formação que ministram (Zeichner, 1993 p. 29).

Idêntica perspectiva, é assumida por Zeichner (1993) ao considerar que a reflexão crítica se centra na análise das condições éticas e políticas que enquadram a prática docente. Sem esse tipo de reflexão crítica o professor não é capaz de questionar a realidade, impedindo-o de analisar ponto de vista diferentes. Sem este tipo de reflexão sobre as questões éticas, a formação de professores *"torna-se uma actividade meramente técnica e importantes questões, tais como o que deveria ser ensinado, a quem e porquê (...) são consideradas fora da arena de deliberações do aluno - mestre."* (Zeichner, 1993). A reflexão sobre as premissas, os princípios éticos, os pressupostos, deve conduzir a uma maior sensibilidade para a luta contra as injustiças sociais e contra as estruturas que promovem essas mesmas desigualdades.

Outros autores têm acentuado a importância da reflexão crítica no desenvolvimento pessoal e profissional (Brookfield, 1986, 1993,1995,1998; Mezirow, 1991, 1994; Cranton, 1996). A reflexão crítica não implica necessariamente uma maior profundidade, ou uma maior exaustão, " A reflexão torna-se crítica quando tem dois objectivos distintos: O primeiro é tentar perceber como considerações de poder controlam, limitam, e distorcem as interacções e o processo educativo. O segundo é questionar os pressupostos e as práticas que parecem tornar as nossas vidas de professores mais simplificadas mas que realmente colocam em causa os nossos melhores interesses a longo prazo. (Brookfield, 1995).

Nesta perspectiva Mezirow (1991) considera pertinente examinar três diferentes tipos de reflexão: *conteúdo, processo, premissas*. A reflexão sobre o conteúdo interessa-se pela descrição do problema. Na análise do problema podemos reflectir sobre as estratégias e procedimentos a utilizar para a solução desse mesmo problema: trata-se da reflexão sobre o processo. A reflexão sobre as premissas leva a pessoa a questionar a relevância do próprio problema.

Segundo Mezirow (1991) torna-se necessário que muitas vezes reexaminemos e questionemos as nossas pressuposições e premissas menos frequentemente do que sobre o conteúdo ou sobre as nossas estratégias e táticas. Mas é apenas a reflexão sobre as premissas que abre a possibilidade para a transformação de perspectivas. É exactamente a análise sobre as premissas que caracteriza a reflexão crítica.

## **1.2. Modelos de Formação Contínua de Professores**

A formação contínua aparece frequentemente como sinónimo de educação de adultos, aperfeiçoamento, formação em serviço, reciclagem, desenvolvimento profissional ou desenvolvimento dos professores. Podendo ser definida como a actividade que o professor em exercício realiza como uma finalidade formativa, tanto de desenvolvimento profissional como pessoal, individualmente ou em grupo, para o desempenho eficaz das suas tarefas actuais ou que o preparam para o desempenho de novas tarefas.

Actualmente, o conceito de formação contínua tem vindo a ser substituído pelo de Desenvolvimento Profissional dos Professores, dado que este surge como mais apropriado para traduzir a concepção do professor como profissional do ensino. Para além de uma conotação evolutiva, este novo conceito valoriza em particular uma abordagem da formação de professores que tem em conta o seu carácter contextual, organizacional e orientado para a mudança, superando assim a sua dimensão mais individualista de aperfeiçoamento pessoal.

Outra causa que contribuiu para o relevo dado à formação contínua dos professores, prende-se com a necessidade de se irem consolidando muitas das reformas educativas, a maior parte a partir dos anos 50, que foram implementadas no sentido do alargamento da escolaridade obrigatória e da democratização do ensino. Podemos ainda referir a necessidade de estabelecer e reavaliar as prioridades no desempenho da profissão docente e uma nova visão do aluno como indivíduo em desenvolvimento que requer outras metodologias e métodos de trabalho pedagógico.

Todos estes assuntos fizeram recair uma grande atenção sobre a profissão docente e requerem um acompanhamento por parte da Formação de Professores correndo-se o risco, se tal não acontecer, de estas novas exigências sociais serem fonte de angústias e receios no lugar de ocorrer uma revalorização da profissão, quer de professores quer de formadores.

Esta valorização da profissão devido aos novos papéis do professor é referida no Decreto-Lei n.º 207/96, que regulamenta a formação contínua. O presente decreto-lei pretende assumir-se como um contributo para a construção de uma nova perspectiva e de uma nova filosofia para a formação contínua de educadores e professores, dando especial realce à valorização pessoal e profissional do docente, em estreita articulação com o trabalho que desenvolve a nível do seu estabelecimento de educação ou de ensino. É neste quadro que se estabelecem as finalidades da formação, realçando-se, entre elas, a melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens e o estímulo aos processos de mudança ao nível das escolas e dos territórios educativos em que estas se integram.

Tendo por pano de fundo a Lei de Bases do Sistema Educativo e a realidade vivida nos vários ciclos de ensino, a formação de professores deverá processar-se remetendo para a

análise das condições institucionais e dos recursos humanos e materiais necessários para a realização desta formação com a necessária qualidade, para o bem das crianças e dos jovens e o desenvolvimento da sociedade portuguesa.

Segundo alguns autores, Gaston Mialaret (Altet, M. 2000) sempre defendeu a realização de *"uma formação pedagógica que conduzisse ao exercício de uma actividade profissional, que preparasse para a vida profissional"*. G. Ferry, e citado pela mesma autora, insistiu igualmente na necessidade de substituir *"uma formação científica e pedagógica por uma formação profissional e pessoal"*, enquanto que M. Postic, propõe, por sua vez, instrumentos de formação profissional pela observação.

A formação de professores não tem sido um assunto de discussão pacífica, e alguns autores têm debatido a questão da formação inicial e, no que diz respeito à relação teoria/prática, muitas vezes as posições são contraditórias. Zeichner (1993) defende que os programas teóricos em educação têm pouca influência nas concepções dos estagiários. Relativamente ao processo também há divergências. Alguns autores, entre eles Schön (1992) e Zeichner(1993), pensam que uma formação autêntica tem que passar pelo questionamento constante das práticas, numa atitude permanente de investigação / reflexão.

Assim, todos os processos de formação têm merecido a atenção de diversos autores ao contribuir para superar uma das grandes dicotomias da educação – a teoria e a prática, ao pretenderem potenciar a capacidade dos professores como geradores de conhecimento e ainda o seu desenvolvimento profissional e pessoal.

Estes processos estão ligados à realidade escolar, o que implica a necessidade de conceptualizar a dimensão prática, na medida em que as preocupações teóricas e práticas se interrelacionam de tal modo que é difícil separar o conhecimento da acção.

O que caracteriza em comum os diferentes modelos é o interesse em intervir na acção com o objectivo de a melhorar ou, segundo Bogdan e Biklen (1994) *"(...) a recolha de informações sistemáticas com o objectivo de promover mudanças sociais"*.

O conceito de formação encerra uma finalidade e um processo, consoante se considera a formação inicial ou a formação contínua. Na primeira, está em causa a aquisição, por parte do professor, de bases que lhe permitam o desempenho da sua actividade profissional, enquanto que, no segundo caso, se pretende que o professor adquira novos saberes, competências e atitudes que lhe permitam melhorar a sua prática pedagógica, já que não está em causa a validação do desempenho, mas a aquisição de novos conhecimentos e atitudes, no sentido da pesquisa, reflexão e confronto de ideias, a que está subjacente uma auto e hetero-formação.

É igualmente importante, considerar na formação de professores, a identificação de necessidades inerentes à sua prática pedagógica. A reflexão pode conduzir os docentes à

descoberta das suas necessidades individuais, que estão directamente relacionadas com a fase de desenvolvimento em que o professor se encontra, com as dificuldades encontradas no seu quotidiano de sala de aula e ainda com as características da escola e meio em que se encontra a leccionar.

O conceito de formação contínua aliado ao de desenvolvimento profissional constitui, segundo Corcoran (1995) *um conceito mais abrangente e inclusivo*, isto é, inclui *um leque de actividades que afectam o processo de aprender a ensinar e o crescimento intelectual e profissional dos professores* (Pacheco e Flores, 1999, p.129).

A natureza do desenvolvimento profissional de professores encerra, segundo os mesmos autores, duas ideias principais: *a de aquisição de saberes directamente relacionados com a prática profissional e a de desenvolvimento de actividades conducentes a uma nova compreensão do saber-fazer didáctico e do contexto educativo*.

Enquanto processo contínuo e permanente, a formação considera diversas vertentes que estão relacionadas quer com o professor enquanto pessoa, quer com o contexto escolar em que este está profissionalmente inserido.

Segundo o Decreto-Lei 344/89 de 11 de Outubro, a formação contínua de professores tem como finalidades melhorar a competência docente, levar os docentes a adquirir novas competências e incentivar a inovação educacional por parte dos mesmos.

A formação deve ser por essa razão perspectivada segundo três critérios:

- *Pessoal*, para, enquanto acção de desenvolvimento psicológico do adulto, responder a necessidades de auto desenvolvimento;
- *Profissional*, para responder a necessidades profissionais, quer pessoais, quer de grupo;
- *Organizacional*, para responder a necessidades contextuais da escola (quer seja as que tenham em vista a adequação às mudanças sociais, económicas e tecnológicas, como as que pretendem uma melhoria do sistema educativo em geral ou, ainda as que pretendem dar resposta a uma desactualização da formação inicial).

Christopher Day (2003) reúne um conjunto de reflexões sobre o carácter mutável do ensino, sobre o profissionalismo docente, questionando, ainda, as condições e os contextos favoráveis ao desenvolvimento profissional contínuo dos professores. Coloca os professores, enquanto aprendentes ao longo da vida, numa lógica de liderança e de aprendizagem na promoção de uma *"comunidade de aprendizagem"* (Id, p. 147).

A visão holística de desenvolvimento profissional, que pressupõe, leva o autor a defender a necessidade (e a importância de se investir) nos professores, mas também a



reflectir sobre o papel das universidades, defende um modelo que *"combina um compromisso contínuo entre ambos centrado num profissionalismo orientado por valores e um envolvimento apaixonado (...)"* (id, p.148).

Segundo Pacheco e Flores (1999, p.140) *conceber e analisar práticas de formação contínua pressupõe a assunção de determinados princípios (e rejeição de outros), o que determina diferentes lógicas formativas e, consequentemente, distintas formas de entender a aprendizagem profissional dos professores.*

A planificação da formação depende da valorização dada a cada uma destas necessidades, resultando a mesma de três modelos de formação diferentes: o modelo administrativo, individual e de colaboração social.

O **modelo administrativo** pressupõe, segundo os autores (id, p. 133), *uma formação planificada e realizada mais de acordo com as necessidades organizacionais.* Segundo os autores, este modelo tem um carácter transmissivo, reflectindo uma formação fragmentada, que *não responde às necessidades concretas dos professores porque não incide directamente na prática lectiva.*

O **modelo individual**, perspectivado quer num sentido de autoformação, quer de heteroformação, está centrado na escola e nas necessidades individuais dos professores. Tem como pressuposto básico responder às necessidades que os professores identificam como verdadeiramente suas, susceptíveis de um processo formativo que conduza a mudanças significativas ao nível da prática pedagógica.

O **modelo de colaboração social**, parte do princípio de que na formação de professores existem vários actores envolvidos com responsabilidades específicas de formação, destacando-se no entanto os professores por lhes ser reconhecida *uma participação directa e uma co-responsabilidade pelo processo formativo* (Pacheco e Flores, 1999, p. 134).

Segundo os autores, independentemente do modelo organizacional, *a formação deve ser o resultado do equilíbrio entre as necessidades do sistema educativo e as necessidades individuais e profissionais dos professores e deve potencializar a colaboração dos diversos actores do sistema educativo e a realização de projectos de investigação-acção-formação orientados para o desenvolvimento profissional dos professores* (id, p. 135).

Sparks & Loucks-Horsley (1990) referido por Pacheco e Flores (1999) e Garcia, C. M. (1999) identificam cinco modelos de desenvolvimento profissional que apontam para estratégias de formação distintas: *modelo de desenvolvimento autónomo, baseado na observação e supervisão, baseado no desenvolvimento curricular e organizativo, baseado no treino e baseado na investigação.*

1- A modalidade de desenvolvimento profissional **autónomo** corresponde a uma concepção segundo a qual os professores podem planificar, dirigir e seleccionar actividades de formação para aprenderem por si próprios conhecimentos e competências que consideram necessários para o seu desenvolvimento profissional ou pessoal.

O desenvolvimento profissional autónomo é considerado por Marcelo Garcia (1995) como a modalidade mais simples de desenvolvimento profissional e isto, porque há uma auto-aprendizagem de conhecimentos e competências ligada à prática e à experiência, referindo a concepção de mudança num ecossistema caracterizado pelas interações entre organizações/escolas e os indivíduos/professores.

Esta concepção de aprendizagem e formação está directamente relacionada com os princípios de aprendizagem do adulto que por si só, é capaz de aprender mais adequadamente quando inicia, dirige, planeia e auto-regula as suas actividades de desenvolvimento profissional ou pessoal. Os professores que optam por esta modalidade de formação fazem-no, regra geral, devido à sua insatisfação quanto às ofertas de formação, que não servem as suas necessidades, ou à ausência de formação na área que trabalham ou devido à sua qualidade. Optam, assim, muitas vezes por cursos de ensino à distância e por leituras complementares, no entanto, estes cursos por vezes não estão directamente relacionados com a formação de professores.

Sendo o professor um indivíduo habilitado a regular o seu processo de auto-aprendizagem vai construindo a sua própria imagem pessoal e a sua visão como profissional. Marcelo Garcia (1995) refere a experiência como fonte de recursos de "auto - formação", correspondendo a uma concepção de desenvolvimento profissional em que os professores "decidem aprender por si mesmos" (id, p.150). Isto significa que para este autor este processo de desenvolvimento autónomo é relevante num processo a identificação de situações contextuais para que o indivíduo possa assumir papéis diferentes e adaptar-se as novas situações que se lhe deparem.

2- O modelo de desenvolvimento profissional **baseado na reflexão, apoio profissional mútuo e na supervisão** utiliza a reflexão como estratégia para o desenvolvimento profissional pois segundo Garcia (1999, p. 153) *pretende desenvolver nos professores competências metacognitivas que lhe permitam conhecer, analisar e questionar a sua própria prática docente assim como os substratos éticos e de valor a ela subjacentes.*

3- A modalidade de desenvolvimento profissional **baseado no desenvolvimento e inovação curricular e organizativo** tem como objectivo implicar os professores e membros da comunidade escolar no desenvolvimento de um projecto que pretenda melhorar a qualidade da educação bem como aumentar os níveis de colaboração e autonomia da escola na resolução dos seus próprios problemas. Opta, portanto, por uma abordagem colectiva por oposição à

Individual e tem subjacente duas modalidades: *projectos de inovação educativa (curricular) e projectos de formação centrados na escola*.

➤ *O desenvolvimento de projectos de inovação curricular*: a inovação e a mudança educativa relacionadas com o desenvolvimento profissional mostram, segundo Garcia (1999), que quando os professores se implicam na sua implementação ocorrem algumas mudanças significativas. O autor afirma que os processos de inovação curricular passam por diferentes fases tais como: planificação, difusão, adaptação, implementação e institucionalização. Cada uma destas fases requer um tipo de trabalho diferente, dependendo também a atribuição de papéis aos professores das perspectivas adoptadas em relação à inovação.

➤ *O desenvolvimento curricular baseado na escola* relacionado com o desenvolvimento profissional tem como pressupostos que *a escola é a unidade de mudança, a necessidade de participação e autonomia dos professores, a importância do papel do professor nos processos de mudança, a necessidade de apoios externos à inovação e a utilização de um modelo de processo para a sua implementação* (Garcia, 1999, p. 169).

Fundamenta-se no princípio que entende a escola como um lugar onde surgem os problemas e onde também estes se podem resolver. Kemmis (1987), citada pelo mesmo autor, afirma que esta modalidade de formação consiste em *adoptar uma perspectiva dialéctica que reconheça que as escolas não podem mudar sem o compromisso dos professores, que os professores não podem mudar sem o compromisso das instituições em que trabalham; que as escolas e os sistemas são, de igual modo, independentes e interactivos no processo de reforma; e que a educação apenas pode ser reformada se transformar as práticas que a constituem*.

O êxito do desenvolvimento profissional centrado na escola depende ainda de factores como: a liderança, clima organizacional e natureza do desenvolvimento profissional. Isto é, o seu *carácter sensível ao contexto, evolutivo, reflexivo, com continuidade, participação* (Garcia, 1999, p. 172).

Day (2003) defende um novo profissionalismo, baseado nas mudanças ocorridas nas condições de trabalho dos professores, através da mudança legislativa e de cada vez aqueles se prestarem a questões burocráticas a par da *"descentralização da tomada de decisões"* (Id, p. 153).

David Hargreaves identifica mudanças na cultura, nos valores e nas práticas dos professores resultantes das reformas governamentais, descrevendo "a emergência «lenta» e «fragmentada» de um «novo profissionalismo»" (Day, p.154).

Ao que Day designa de *"comunidade de aprendizagem"*, Hargreaves (1994) avança com a construção de *"culturas profissionais de ensino" no seio de pequenas comunidades de*

*professores, em cada local de trabalho, os quais podem trabalhar juntos, fornecer apoio mútuo, oferecer feedback construtivo, desenvolver objectivos comuns e estabelecer limites que apresentem desafios realistas ”, (p. 19). Diferencia essas culturas quanto à “forma”, baseado nos padrões característicos de relacionamento e nas formas de associação entre os membros destas culturas, cada uma das quais com implicações diferentes para o trabalho dos professores e mudança educacional. São elas: o individualismo, a colaboração, a colegialidade artificial e a balcanização (Id, p.187).*

A colaboração e a colegialidade propõem estratégias de estímulo ao desenvolvimento profissional, concebendo a construção de culturas fortes e colaborativas paralelamente com uma expansão e intensificação do seu papel.

Em termos de liderança educacional e, no âmbito da eficácia da escola e do desenvolvimento dos estabelecimentos de ensino, e do desenvolvimento profissional dos professores Hargreaves, legitima a ideia de que *“as escolas deveriam ter uma missão”*, explicando que é através da construção de finalidades comuns, a da partilha da expectativa que fortalecem o sentido da eficácia da escola. (Id, p.183). Refere que as *“culturas dinâmicas”* dos professores acautelam as limitações profissionais do individualismo, mas simultaneamente o seu potencial criativo da individualidade no ensino. São estas questões que levantam a necessidade de *“culturas de colaboração”*. (Id, p. 206).

Contudo, sugere para a facilidade com que a colaboração também pode *“dividir”*, ou seja os que separam os professores em subgrupos isolados de uma escola, por vezes adversários, designando-as como um tipo de *“culturas balcanizadas”* (p.240), definida por padrões particulares de interação entre docentes, mas em subgrupos mais pequenos, no seio da comunidade escolar.

Segundo Murphy e Everton (cit. Hargreaves, 1994,) além da colaboração, estes autores compreendem a gestão baseada na escola, considerando a *“reestruturação”* como o fortalecimento dos professores e do *“ensino virado para a compreensão”*(p.273), pois centra-se nas necessidades dos alunos ao nível de oportunidades de aprendizagens activas, experienciais, cooperativas e culturalmente sensíveis, capazes de suportar os estilos de aprendizagens individuais, em organizações escolares que sejam estimuladas pela investigação em colaboração, e guiada pela partilha na tomada de decisões (Id.).

A *“reestruturação”* tem implicações e significados diferentes, dado que pode dar *“mais poder às escolas, mais participação aos alunos enquanto parceiros da sua própria aprendizagem, currículo e avaliação, mas além disso, mais poder e envolvimento aos pais, culminando numa menor dependência dos professores em relação a requisitos burocráticos* (Id, p. 275).

Se a reestruturação se refere, num sentido fundamental à *"reconstrução das relações de poder nas escolas"*, então, e segundo Hargreaves, pode-se esperar que as vidas profissionais dos professores estejam organizadas em princípios de colaboração e de colegialidade.

Contudo, Hargreaves & Goodson (1996), mais recentemente, e depois da análise e da crítica de diferentes discursos em termos do profissionalismo e da profissionalização numa época pós-moderna, propõem 7 princípios que oferecem uma alternativa às agendas de reformas actuais:

- a) crescentes oportunidades e maior responsabilidade de usar um "juízo discricionário" acerca das problemáticas do ensino, do currículo e da atenção que afecta os alunos e cada professor;
- b) oportunidades e expectativas de se comprometerem com os "propósitos morais e sociais", valorizando aquilo que os professores ensinam, juntamente com os principais conteúdos curriculares e a avaliação aos quais estes propósitos estão inerentes;
- c) Compromisso para com o trabalho com colegas de "culturas de colaboração", de ajuda e apoio, como uma forma de usar os conhecimentos partilhados para resolver problemas actuais da prática profissional, em vez de realizarem um trabalho conjunto como um instrumento de motivação para implementar as directrizes decididas por outros;
- d) A "heteronomia ocupacional" em vez da autonomia auto-protectora, em que os professores trabalham com autoridade, mas, ao mesmo tempo, abertamente e de uma forma colaborativa com outros parceiros na vasta comunidade, especialmente os próprios alunos e pais, que são os que desempenham um papel importante na aprendizagem dos alunos;
- e) Um compromisso para com o "cuidado/atenção" com os alunos, sendo que o profissionalismo deve admitir e adoptar tanto a dimensão emocional, como a cognitiva de ensino, reconhecendo simultaneamente as competências e disposições para a eficácia e dedicação desse "cuidado/atenção";
- f) Uma investigação orientada para o *Eu* no sentido de uma "aprendizagem contínua" relacionada com os conhecimentos de cada um;
- g) A criação e o reconhecimento de tarefas de elevada "complexidade" com níveis de estatuto e recompensa apropriados (Hargreaves & Goodson, 1996, p. 20-21, cit. Day, 2003).

4- O Modelo de desenvolvimento profissional através de  **cursos de formação** (baseado no treino) é o modelo de formação com maior tradição e está associado a actividades de treino cujo objectivo é o domínio de competências previamente estabelecidas que são ensinadas por especialistas, e são normalmente desenvolvidas fora da escola.

5- O modelo de desenvolvimento profissional através da **investigação**, tem associado a imagem do professor como investigador e aparece ligado ao movimento de investigação-acção. Como refere Garcia (1999), do ponto de vista da investigação-acção, o *professor é concebido como uma pessoa que capaz de reflectir sobre a sua própria actividade docente, que pode identificar e diagnosticar problemas da sua própria prática, capaz de levar a cabo o que Schön denomina reflexão-na-acção.*

Citando Lomax (1990), o autor (p.183) afirma que *a investigação-acção é uma intervenção na nossa prática social com o objectivo de a melhorar, baseando-se a intervenção na investigação porque implica indagação disciplinada.* Contudo, segundo o autor, ela diferencia-se de outras formas de indagação ou práticas reflexivas pelo facto de *exigir a existência de um projecto comum estruturado, concebido para enfrentar um problema concreto localizado.*

## **2. As necessidades de formação centradas na escola**

### **2.1. Necessidades de Formação de Professores**

O conceito de necessidades remete-nos para uma reflexão, onde se chega invariavelmente à conclusão de que se trata de um termo ambíguo, na medida em que o seu campo conceptual integra diferentes elementos, que decorrem de perspectivas filosóficas e epistemológicas distintas. Apesar disso, parece interessante salientar que fez D'Hainut a propósito dos conceitos de "necessidade e procura", ao afirmar que a "necessidade é a existência de uma necessidade, enquanto a procura é a sua expressão" (D'Hainut, 1979, p.62).

Para M. L. Monette (1977), o conceito de necessidade surge inevitavelmente ligado a valores, pois segundo o próprio, ela implica sempre, mais ou menos directamente, algum problema de valor ou de referência. (D'Hainut, 1979, p.63), enquanto que para McKillip, J. (1987) as "necessidades são juízos de valor" (cit. Rodrigues e Esteves 1993).

Montero (García, M., 1992, p. 67-68), define o conceito "*necessidade formativa*" como o conjunto de desejos, problemas, carências e deficiências encontradas pelos professores no desenrolar do seu ensino.

Para Zabalza (1998), uma necessidade é instituída pela discrepância que se produz *"entre a forma como as coisas deveriam ser (exigências), poderiam ser (necessidades de desenvolvimento) ou gostaríamos que fossem (necessidades individualizadas) e a forma como essas coisas são de facto"* (p.62).

Segundo Rodrigues e Esteves (1993), na formação de professores têm coexistido três perspectivas:

Uma primeira define-se pela intenção de ajustamento entre a "procura" de formação e a "oferta" da mesma. Esta análise procura adaptar a formação às necessidades socialmente detectadas. Pretende-se envolver e ouvir o formando, porém o que realmente se passa é a *"legitimação dos objectivos"*, que já estão definidos pela organização ou pelo formador *e a sua interiorização por parte do formando que deles, entretanto, se apropria, vivendo-os como necessidades suas*. O seu pretenso envolvimento prende-se com uma menor resistência oferecida à formação pelo formando, numa prática mistificadora, em *"que se oculta o que se faz com o que se diz que se quer fazer"* (Barbier e Lesne, 1986).

A diferença de estatutos e conhecimentos sobre formação fazem com que a dita "negociação" não seja mais que uma ilusão. Torna-se necessário uma certa cautela, pois num sistema em que se proclama fazer aquilo que apenas se diz, aparentando estar tudo a correr como deve ser, arrisca-se a ser uma prática legitimadora e perpetuadora da diferença de *status quo*, introduzindo grande rigidez no sistema.

Uma segunda perspectiva define-se pelo ajustamento da "oferta" à "procura" de formação. Inspirada nas pedagogias centradas na pessoa, procura aproveitar as motivações intrínsecas dos formandos, aproveitando o seu envolvimento desde a concepção do processo formativo. As necessidades dos formandos são construídas, sendo esta construção um dos objectivos da formação.

Considera-se, nesta perspectiva, que as necessidades não existem como uma realidade, estando limitadas ao contexto e aos intervenientes envolvidos que, mais do que detectá-las, constroem-nas. A conscientização do professor dá-se quando este se apercebe dos limites da formação na satisfação das suas necessidades. A análise das necessidades é um dos elementos integrantes do processo formativo, que não se reduz a questionamentos e sondagens de opiniões e preferências. O professor constitui-se no centro do processo educativo.

Uma terceira perspectiva coloca a análise de necessidades no quadro das práticas sociais, sendo concebida para a definição de objectivos, "a expressão de uma necessidade ocorre numa situação que a gera ou determina" (Esteves, Rodrigues, 1993, p 24), então esses objectivos devem ser indutores de mudança. No entanto, pelo que já foi dito sobre a contextualidade de situações e intervenientes, esta análise pode ser entendida como a retradução de "*objectivos de valor mais geral, produzidos noutras instâncias, tendo em conta as limitações particulares*". (Esteves, Rodrigues, 1993, p 24).

Segundo Pennington e Kaufman (1985, 1977), os modelos de análise mais comuns diferenciam-se em termos de: conceito de necessidade que tomam como ponto de partida; papel atribuído aos intervenientes na identificação e avaliação das necessidades; critérios usados, internos e externos ao sistema; pelo facto de se centrarem na sobrevivência dos sistemas ou na procura de potenciais soluções para os problemas; pelo grau de confiança e validade; pelos instrumentos e técnicas usados; pelo desenvolvimento concebido a cada uma das etapas do processo de detecção e análise. (Esteves e Rodrigues id. p.26).

Sobre a forma como se recolhe informação para identificar as necessidades, Mckillip (1987. Id. p. 26-29) distingue três modelos:

- Modelo da discrepância: Estabelece a diferença entre o estado actual e o que se pretende alcançar, hierarquizando prioridades e objectivos.
- Modelo de Marketing: pretende-se a sobrevivência e o crescimento das organizações que acima de tudo procuram agradar a "procura" trabalhando à base das preferências.
- Modelo de Tomada de Decisão: Após a modelação do problema, razões da sua existência e possíveis soluções, são quantificados e ordenados. A sua aprecação envolve



perspectivas de performance, a performance actual, custos, impactos e exequibilidade de soluções. (Esteves e Rodrigues Id, p.26).

No final da década de 60, a análise das necessidades de formação aparece como alvo de considerações teóricas e, como prática apoiada empiricamente (Barbier e Lesne, 1977; Suarez, 1985; Stufflebeam, 1985; Saylor e outros, 1881). Desde essa data tem vindo a afirmar-se no campo educativo, principalmente ao nível da planificação, embora seja um tema que ainda deixa muitas questões em aberto.

Em termos gerais, pode-se afirmar que " (...) *qualquer sistema (...) ou situação de formação de professores, (...) assume, ao menos implicitamente, uma determinada presunção acerca das necessidades de formação a que há-de responder*" (Rodrigues e Esteves, 1993).

Podemos distinguir duas vertentes pelas quais a análise de necessidades de formação pode ser considerada:

- Como uma técnica ou estratégia ao serviço da planificação, sendo um dos seus elementos constituintes, podendo inclusive ser o elemento central ou estruturante.

ou

- Como uma etapa da Formação Contínua de Professores podendo estar mais centrada no formando ou no formador.

O conceito de "necessidades de formação" admite múltiplas acepções e recobre representações que divergem segundo o tempo, os contextos socioeconómicos, culturais e educativos da sua construção, os intervenientes no processo de explicitação e os modos como estes procedem para apreender e analisar as necessidades" (Id, p. 7).

Consoante as abordagens teóricas privilegiadas em diferentes estudos a palavra necessidades adopta uma vasta variedade de formas das quais destacamos: motivações, aspirações, desejos, expectativas (Barbier e Lesne, 1976; Dupont e Minvielle, 1976; Charlot, 1976; Massonat e Piolat, 1975; Prost, 1973, Id, p.12).

Stufflebeam (1985) procurou sintetizar as definições sobre o conceito, formulando quatro acepções base: as necessidades como discrepâncias ou lacuna; necessidades como mudança ou direcção desejada por uma maioria; necessidades como direcção em que se prevê que ocorra um melhoramento; necessidade é algo cuja ausência ou deficiência provocam prejuízo ou cuja presença é benéfica.

No modelo de **necessidades como discrepância ou lacunas**, fundamentado nos trabalhos de Kauffman (1973), "*uma necessidade é uma discrepância mensurável entre os*

*resultados actuais e os resultados esperados ou considerados convenientes*" (Kauffman, 1973, cit. Rodrigues e Esteves, 1993, p. 16).

A existência de necessidades implica, então, para este autor, na determinação consciente das formas de trabalho do professor e das formas em que ele acredita onde poderia chegar, sentindo um vazio e a falta de algo entre os seguintes elementos:

- o estado actual ou real (como ele trabalha);
- o estado desejado (o que deve ser), o que pode ser definido segundo critérios, do que poderia ser, o que poderá ser ou o que deve ser (Id, p.16).

Roth e Lincoln (cit. Rodrigues e Esteves, 1993) analisam a função da *discrepância* entre o estado actual e o estado desejado, identificando cinco modos diferentes de se considerar o estado desejado:

- *concebido como o estado ideal - permite identificar discrepâncias nos objectivos;*
- *concebido como uma norma - permite identificar as necessidades como discrepâncias sociais;*
- *concebido como um mínimo para o qual deve tender o estado actual - permite identificar discrepâncias essenciais;*
- *concebido como um desejo - identifica discrepância quanto ao desejado;*
- *concebido como uma expectativa - identifica discrepâncias nas expectativas.*(Id, p.16)

No modelo de **necessidades como mudança ou direcção desejada por uma maioria**, mais caracterizada pelas práticas do que por uma linha teórica, a necessidade é apreendida a partir do que a maioria expressa, identificando as necessidades percebidas pelas pessoas ou grupos. Uma limitação considerada pelo facto das necessidades percebidas e expressas poderem ser afectadas por fenómenos de moda, dificultando a correspondência às necessidades mais pertinentes e mais válidas para a população considerada (Rodrigues e Esteves, 1993).

Scriven e Roth (1977) Lincoln (1975) cit (Rodrigues e Esteves, 1999) propõem uma definição para ultrapassarem estas limitações que obedeça a duas condições fundamentais:

- a) *Haver um benefício, o que distingue necessidade de preferência ou "want";*
- b) *Haver um estado não satisfatório, o que impede de confundir necessidade com aquilo que se deseja* (Id, p.18).

Quanto à **necessidade como direcção em que se prevê que ocorra melhoramento** esta definição, segundo Rodrigues e Esteves (1999) orienta-se para o futuro e assenta na previsão de tendências e problemas. Propõe a análise sistemática e exaustiva da situação actual e dirige-se sobretudo ao aperfeiçoamento em vez de remediar pontos fracos nas áreas consideradas mais em défice. Para as autoras a sua difícil operacionalização prende-se essencialmente pela implicação de pessoas qualificadas.

A abordagem da **necessidade é algo cuja ausência ou deficiência provocam prejuízo ou cuja presença é benéfica** requer um estudo das variáveis que permita determinar o benefício ou prejuízo em função da presença ou ausência de uma delas. Stufflebeam (1985) pressupõe a existência de necessidades absolutas, referindo dificuldades inerentes em estabelecer a relação causal entre benefício e prejuízo (Rodrigues e Esteves, 1999, p.19).

No quadro das actividades de formação, a análise de necessidades pode ser considerada como uma estratégia de planificação capaz de produzir objectivos válidos e fornecer informação útil para decidir sobre os conteúdos e as actividades de formação.

Apesar de Pennington (1985, cit. Por A Rodrigues e M. Esteves 1993) salientar que as necessidades são sempre necessidades das pessoas, isto não significa que a única fonte das necessidades seja o indivíduo, mas apenas que ele é sempre a sua caixa de ressonância. Rousson e Boudineau (1981, cit. por A Rodrigues e M. Esteves 1993), considera que as necessidades não são da pessoa, uma vez que elas são sempre elaboradas e formuladas num dado contexto social.

Na perspectiva de Le Boterf (1981, cit. Rodrigues.A. e. Esteves, M. 1993), uma boa definição de necessidade é aquela que abrange dialecticamente a expressão subjectiva de uma necessidade e as limitações objectivas do contexto no qual aquela tem lugar. As necessidades são resultantes de "uma unidade dialéctica de um momento subjectivo e de um momento objectivo".

A análise de necessidades desempenha uma função social que, em nome da eficácia e da racionalidade de processos, procura adequar a formação às necessidades detectadas, tornando-se parte integrante do processo formativo e um instrumento que permite pensar a formação em relação com a sua utilidade social devendo estar ao serviço, de uma política de formação dotada de meios adequados.

Em suma, relativamente ao conceito de necessidades podemos considerar que a variedade de necessidades, a relação de dependência com os valores, a sua subordinação ao contexto em que se determinam e a multiplicidade dos agentes sociais que as podem

expressar, para si ou para outrem, torna difícil a sistematização das práticas das análises de necessidades.

Poder-se-á dizer que os professores vêem a formação com uma função equilibradora, capaz de se gerarem como agentes sociais que intervêm na modificação das condições de exercício das suas actividades do quotidiano, neste caso na mudança das práticas educativas.

A mudança das práticas é portanto para os professores, a grande finalidade da formação dos professores, para além da construção do saber pedagógico que se vai construindo através desse processo. Nesta perspectiva as necessidades de formação mais do que identificadas são produzidas pelos sujeitos que as expressam sob a forma de expectativas e desejos de desenvolvimento.

## **2.2. As necessidades de formação centradas na escola**

Numa perspectiva de uma escola inclusiva, sem abandono escolar, a partir das representações dos professores., importa, em primeiro lugar, referir o que se entende por análise de necessidades em contexto da formação de professores, para depois, se intentar, junto daqueles que constituem a amostra, a indicação/identificação das necessidades/carências de formação que julgam ser indispensáveis desenvolver na formação contínua de professores para uma escola que se pensa e sonha eficaz para lidar com o problema do abandono escolar.

As necessidades podem aproximar-se dos problemas a serem resolvidos, considerando a solução de um problema como processo que permite a passagem de determinadas condições existentes a outras condições desejadas, ou seja, a diferença entre o estado actual de desenvolvimento e o estado desejado, entre outros factores, é que determina a necessidade.

O diagnóstico de necessidades de formação é uma fase do processo de desenvolvimento profissional que deve ser colaborativo, *construtivo, reflexivo e de aprendizagem* (Guarro, 1992, cit. Garcia, 1999), basear-se nos problemas práticos e no qual todos os professores devem estar implicados.

Tendo em conta a elaboração de projectos de formação centrada na escola, Hewton (1988), referido por Garcia (1999), estabelece quatro tipos diferentes de necessidades: **necessidades relativas aos alunos** (relacionadas com necessidades de aprendizagem dos alunos, tratamento da diversidade, problemas de disciplina, rendimento, motivação, etc); **necessidades relativas ao currículo** (desenvolvimento de novos planos curriculares, aquisição de novos estilos de ensino, a necessidade de desenvolvimento profissional dos professores, etc); **necessidades dos próprios professores** (aspectos profissionais e pessoais, incluindo a carreira docente, satisfação com o trabalho) e as **necessidades da escola como organização** (o currículo, a organização, comunicação entre os professores e com o exterior, etc).

Segundo Garcia (1999, p. 203), o modelo de planificação do desenvolvimento profissional que considera o professor um profissional reflexivo, indagador e deliberativo, surge *a partir da consideração de que o currículo de desenvolvimento profissional não é um conjunto de objectivos e experiências previamente delimitados, mas sim a combinação das experiências de aprendizagem formal e informal que ocorrem na escola.*

Como refere ainda o autor, o trabalho colaborativo dos professores e o seu modo de interagir com os alunos é também da maior importância e as actividades de desenvolvimento profissional devem ter em conta as experiências, vivências e o conhecimento prático que os professores trazem para a situação de formação bem como a necessidade de orientação prática dos conteúdos de tal formação.

Para Jean-Marie Barbie (1996), as práticas de planificação e elaboração de projecto desenvolvem-se tanto a propósito de acções pedagógicas, como de acções de formação, tanto a propósito de itinerários pessoais, como de actividades das organizações, quer estas tenham uma dominante educativa ou, pelo contrário, uma produção de bens e/ou serviços.

Quando se examina a noção de projecto, torna-se evidente que este é utilizado para designar tanto uma concepção geral de educação (um projecto educativo) como um dispositivo específico de formação (um projecto de formação propriamente dito) ou ainda uma determinada orientação de aprendizagem (a pedagogia de projecto).

A planificação e elaboração de projectos educativos pode inscrever-se, segundo o mesmo autor, numa estratégia de visibilização social dos actores que os promovem, o que leva frequentemente, ao aparecimento de projectos que têm como efeitos os da sua enunciação, embora as suas apostas se revelem extraordinariamente grandes no âmbito:

- da investigação e no desenvolvimento, em que seja qual for o seu objecto e a forma que reveste, apresenta-se como uma condição prévia ou um acompanhamento intelectual da produção de uma mudança.
- na identificação dos diferentes elementos presentes nas situações em que se pretende promover essa mudança;
- na análise da dinâmica dos processos implicados, *démarche* esta que se identifica com uma produção de saberes ou de relações entre os factos.
- na produção de representações relativas à condução de uma possível mudança, e que constitui o próprio resultado da *démarche* de projecto.

Por outro lado, os actores que nela se empenham, revelam-se como actores que se inserem desde logo num processo de desenvolvimento que pode revestir formas muito variadas e que, através do seu empenhamento, entendem prosseguir-lo racionalizando a sua condução. É

por esta razão, que a orientação de projecto é muitas vezes apresentada como sinónimo de dinamismo, de progresso, de abertura e de mais-valla, que supõe ainda um trabalho de articulação entre gestos quotidianos e discursos defendidos por todos os que os fazem acerca de orientações e valores que os guiam e os acompanham.

## **Parte II – Trabalho Empírico**

### **Capítulo I- Enquadramento metodológico**

#### **1. Metodologia qualitativa**

Desde o início do século XX que é possível identificar dois tipos de abordagens da investigação sobre os fenómenos educativos: o do paradigma dito quantitativo (positivista) e o paradigma qualitativo (hermenêutico/"naturalista"/Interpretativo) (Erickson, 1986, in Lessard, Goyette e Boutin, 1994).

Podemos dizer que a área da investigação educacional tem sido dominada pelo confronto dos dois paradigmas: o *paradigma quantitativo* e o *paradigma qualitativo*. A oposição entre eles é mais do que uma questão metodológica, pois o que está em causa são duas filosofias e epistemologias diferentes.

Segundo, McMillan e Shumacher, (1989) da relevância do quantitativo, poderia designar-se por "lógico-positivista" a qual considera que existe uma única realidade social objectiva (Independentemente dos afectos, sentimentos e crenças dos indivíduos). Este paradigma estabelece um plano de investigação e hipóteses antes da realização do trabalho empírico, assentando num ideal de universalidade, de objectividade e de mensurabilidade do real.

Para os mesmos autores, o paradigma qualitativo, também designado por "naturalístico-fenomenológico" ou hermenêutico (Interpretativo), exige a compreensão das múltiplas realidades sociais, que são construídas pelos indivíduos, pela via da convivência e empatia entre ele, com o objectivo de descobrir "factos" e "causas". (Símões, A.1990).

Neste caso, o interesse reside na descrição minuciosa e pormenorizada do processo do que se pretende estudar. Não se estabelecem hipóteses *a priori*, vai-se para um contexto educativo observar; descrever. Vocacionado, essencialmente, para a análise do real e para a compreensão do significado que possui para os diversos actores, nele intervenientes.

A abordagem da investigação qualitativa permite, através de descrições fundadas em processos ancorados num contexto natural, formular explicações fecundas, local esse, onde se privilegia o "contacto directo" com os actores (Bogdan & Biklen, 1994. p.47).

Landsheere (1986) refere-se à perspectiva hermenêutica como a procura de um contexto particular, por exemplo, uma escola. Esta perspectiva procura encorajar os educadores a mudar, especialmente na forma como os próprios educadores pensam acerca da sua acção educativa. Deve ter como objectivo a necessidade de mudança, numa tentativa de encontrar problemas concretos na prática educativa, que permita delinear uma intervenção que atenuar ou elimine esses problemas.

Segundo Psathas (1973), o Investigador qualitativo pretende perceber *"aquilo que eles experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem"*. Neste sentido, toda a metodologia a empregar deve ser direccionada para esta perspectiva, permitindo que se valorizem as experiências do ponto de vista dos actores numa perspectiva participante (Bogdan & Biklen, 1994, p.51).

Sob o ponto de vista de Lefèvre (cit Pacheco, 1995, p. 16) um estudo insere-se num quadro de investigação qualitativa quando se caracteriza por *"uma investigação de ideias, de descoberta dos significados inerentes ao próprio indivíduo já que ele é a base de toda a indagação (...) visa a inter-relação do investigador com a realidade que estuda, fazendo com que a construção da teoria se processe de modo indutivo e sistemática, a partir do próprio terreno, à medida que os dados empíricos emergem"*.

Bogdan & Biklen (1994) apontam as seguintes características dominantes das metodologias qualitativas:

- as questões da investigação não partem de variáveis operacionalizáveis, pois o objectivo é considerar o fenómeno em contexto natural e em toda a sua complexidade. O objecto da investigação qualitativa não é verificar hipóteses ou responder a questões prévias, mas a "compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos (Bogdan & Biklen, 1994, p. 16);
- a investigação qualitativa é descritiva, pois a investigação qualitativa tem como intervenientes a palavra (entrevistas e observações);
- as causas exteriores da investigação são secundarizadas, sendo valorizada a compreensão dos comportamentos dos sujeitos a investigar;
- os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que pelos resultados ou produtos pois o método qualitativo ao perscrutar os fenómenos, na sua essência, proporciona-nos, fundamentalmente, uma visão dos processos nele envolvidos;
- a estratégia predominante aponta para a observação participante e a entrevista em profundidade, (na medida em que conferem uma melhor compreensão da sua amplitude e limitações).

Os mesmos autores referem que quanto aos dados recolhidos, designados por qualitativos, são ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas e o seu tratamento revela-se extremamente complexo.

O estudo que aqui se apresenta utilizou uma abordagem global qualitativa, justamente pela ênfase atribuída aos actores e às suas acções: concepções e práticas de professores em



tomo da problemática do abandono escolar, sendo valorizada a compreensão dos comportamentos dos sujeitos a investigar segundo as suas próprias perspectivas.

Neste sentido, as questões de investigação não partem de variáveis operacionalizáveis, pois o objectivo é considerar, na sua complexidade o fenómeno do abandono em contexto próprio. A investigação pode, então, definir-se como a acção que se pretende precisar, como uma procura de conhecimentos acerca de questões factuais, ou então como um processo, na tentativa de apreensão do real, alicerçado nas limitações do próprio investigador.

O Sistema Educativo e a escola encontram-se, neste momento, numa encruzilhada entre os seus saberes e a necessidade de mudança, as suas práticas e a sua eficácia. É neste contexto, como meio privilegiado de combater as desigualdades e o insucesso, que se impõe desenvolver estudos que evidenciam o como, logo os processos.

Feitas estas considerações globais sobre o processo de investigação, serão em seguida descritas as opções que guiaram este estudo.

### **1.1. O estudo de caso – opção metodológica**

No âmbito da abordagem metodológica geral, o estudo de caso foi a estratégia de investigação escolhida, distinguindo-se de outras por valorizar questões de partida formuladas em torno do *como* e *porquê* ocorre um determinado fenómeno (Yin, 1989).

Passar de uma lógica de identificação de variáveis a uma outra de nível de compreensão, do modo como essas variáveis contribuem (ou não) para a ocorrência desse fenómeno, implica pôr em evidência as interações entre os sujeitos e o contexto.

Neste sentido Freire citando Reynolds (1992), que vem reforçar exactamente essa compreensão do *como*, afirmando que *"para aumentarmos o nosso conhecimento acerca das complexas interações entre pessoas, métodos e processos que geram uma escola eficaz precisamos de aumentar os estudos de caso e os métodos qualitativos, que permitirão desenvolver descrições dos processos que ocorrem..."*. É neste sentido que *"a contextualização da eficácia da escola, em termos de uma apreciação de como é o que funciona e como pode variar em função das circunstâncias que existem em cada escola"* (Freire, I. 2001, p.152).

Segundo Bogdan e Biklen (1994) *"o plano geral do estudo de caso pode ser representado como um funil"* (Id. p. 50). No princípio do estudo, o investigador explora locais, pessoas e outras fontes de dados, tentando encontrar aquilo que lhe interessa. À medida que vai conhecendo o tema de estudo, aquelas vão sendo delimitadas e a recolha de dados dirigida para certos meios, temas, sujeitos, materiais, etc. Esta característica verifica uma flexibilidade

valiosa ao investigador no início do estudo e à medida que os dados são recolhidos, poderá partir para a definição de teorias.

Marcelo *et al* (1991) acrescenta algumas vantagens dos estudos de caso, dirigindo a importância para o produto, que se pode constituir em arquivo de material descritivo suficientemente rico para possibilitar outras reinterpretações.

O estudo de caso comporta ainda uma importante vantagem, segundo Walker, pois *"pode constituir um passo para a acção, para a tomada de decisões, porque através deles é possível construir projectos de colaboração estreita entre práticos e investigadores, assentes no conhecimento profundo de uma determinada realidade" dado que como produto " pode constituir um arquivo de material descritivo suficientemente rico para permitir reinterpretações subsequentes".*(cit. Freire, 2001. p. 153).

Contudo, o estudo de caso também possui algumas limitações e dificuldades. Em primeiro lugar, a complexidade e morosidade do estudo e acessibilidade aos dados, os efeitos na implicação do investigador na realidade que estuda e os seus reflexos nos resultados obtidos. Em segundo lugar, coloca-se a questão do problema da generalização, dado que se trata de um estudo de uma realidade muito específica, conferindo-lhe um carácter mais subjectivo. A questão da subjectividade contraria o encontro com uma possível linearidade, que deverá pressupor a possibilidade de se recorrer a estudos de casos múltiplos, uma vez que os *"factos científicos raramente se baseiam numa única experiência"* (Yin, 1989). Good & Weinstein (1992) no que se refere à generalização, não a coloca como sendo uma preocupação central, uma vez que as escolas *"fazem a diferença"*.

Este estudo de caso, pode ser perspectivado através de uma *"análise situacional"* segundo Bogdan e Biklen (1994) de um determinado contexto educativo onde se pretende identificar, pelo seu carácter interactivo e psicossocial e do ponto de vista dos participantes, uma tentativa de compreensão, que pode ser interpretativa, explicativa, descritiva e/ou exploratória de um determinado contexto de estudo: a escola como organização na prevenção do abandono escolar.

## **2. Técnicas de recolha de dados**

Após os esclarecimentos sobre a estratégia de pesquisa, e em conformidade com o quadro metodológico que tem vindo a ser explicitado, torna-se Imperativo circunscrever o que se pretende estudar e qual a opção das técnicas e procedimentos gerais de recolha de informação.

Deste modo, a primeira fase do trabalho empírico compreendeu a mobilização de duas técnicas de recolha de dados: a recolha documental e a entrevista. Com estes dispositivos de recolha de dados pretendíamos responder às questões de pesquisa.

### **2.1 Análise documental**

A primeira técnica mobilizada no estudo consistiu na análise documental, tentando encontrar nos mesmos "*dados abundantes e dignos de confiança*" (Quivy & Campenhoudt, 1998, p.201).

Segundo estes autores, a recolha de dados preexistentes, além de considerado um método de investigação, revela vantagens que "*dependem da natureza das fontes e das informações consideradas*" (Id, p.202). Estes autores consideram duas variantes daí dependentes que são por um lado "*a recolha de dados estatísticos*" e, por outro, "*a recolha de documentos de forma textual*" (Id).

Quanto à primeira variante considerámos a necessidade de dados estatísticos, de âmbito macrossocial, a nível do abandono escolar, cujas fontes (INE, ME, como as mais significativas) não poderiam ser recolhidos por nós próprias, dada a sua grande dimensão (Id).

Relativamente à segunda variante, a recolha de documentos definiu-se pela:

- Legislação adequada ao objecto de estudo: a sua consulta permite enquadrar a obrigatoriedade da escolaridade até aos 15 anos de idade, bem como justifica os direitos e deveres de todos os intervenientes no processo e a sua co-responsabilização no sentido de a fazer cumprir.

- Ao nível da escola: o Projecto Educativo (PE); o Regulamento Interno (RI); o Projecto Curricular de Escola (PCE) bem como dados de estrutura relativos ao número de alunos que durante os anos lectivos de 2002/04 abandonaram a escola com a denominação de "alunos em acompanhamento".

Porém, a recolha de dados de informação, de âmbito qualitativo, relativos ao número processual do abandono escolar na (CPCJ – Comissão de Protecção de Crianças e Jovens em Perigo), bem como do número de alunos em absentismo escolar e abandono na própria escola, permitiu-nos inferir em termos quantitativos da ocorrência do fenómeno centrado na escola.

Neste sentido, a recolha da análise documental foi mobilizada com o objectivo de encontrar artefactos físicos ou documentos produzidos pelos actores que contribuíssem para descrever o objecto de estudo (Quivy e Campenhoudt, 1998).

Os primeiros documentos solicitados junto dos órgãos de gestão, foram o Projecto Educativo de Escola (PEE), cujos princípios orientadores e prioridades de actuação nos permitissem caracterizar a acção da escola, e os recursos existentes no estabelecimento de ensino. Do mesmo modo foi pedido o acesso ao RIE (Regulamento Interno da Escola – projecto de revisão - 2003/2004. O PCE (Projecto Curricular de Escola) contempla as competências gerais prioritizadas e competências específicas das áreas curriculares, orientações metodológicas gerais, definição de planos curriculares e modelos de organização pedagógica de escola, etc.

Uma recolha de documentação, efectuada mais tarde pelo órgão da Assembleia de Escola, e elaborada segundo os *"alunos em acompanhamento"*, proporcionou-nos uma análise global dos alunos que foram considerados como "problemáticos" e que requereram da parte dos docentes e outros intervenientes, um acompanhamento específico. Esta análise que vai por nós ser submetida, também, de uma forma quantitativa tem como objectivo inferir do número de situações "de risco" que ocorrem na escola, o que os docentes diagnosticam e o como fazem (*"encaminhamento"*) segundo as necessidades do aluno. O documento proporcionado é uma mais valia, no sentido de que a escola nos informa, através dele, a *"problemática"*, o *"encaminhamento"* e finalmente a *"situação actual"* que resulta no culminar da situação do aluno em termos de abandono ou não da escola.

Por fim, far-se-á uma análise das sinalizações efectuadas pela escola à CPCJ da área de intervenção, último patamar de ingerência na tentativa de resolução do abandono dos alunos. Estes dados permitem aferir, relativamente ao número global de situações sinalizadas no âmbito do abandono escolar os sinalizados pela escola do nosso estudo.

A possibilidade de se recorrer a dados quantitativos de âmbito percentual que nos indicam o número de alunos em "risco" e os que abandonam de facto, e a percentagem de sinalizações remetidas à CPCJ, passível de uma análise quantitativa, não significa que se desacredite a abordagem metodológica geral seguida. Ou seja, o uso de abordagens qualitativas em simultâneo com abordagens quantitativas, pode ser possível e desejável, pois os dados resultantes do número de alunos em abandono são também passíveis de natureza qualitativa (Afonso, 1994).

Trata-se assim de *"controlar a credibilidade dos documentos e das informações que eles contêm, bem como a sua adequação aos objectivos e às exigências do trabalho de investigação"* (Quivy & Campenhoudt (1998, p.202).

Após esta descrição, será avançada uma primeira análise dos dados evidenciados pelos indicadores que a análise documental permitiu:

- reconhecer a nível dos dados estatísticos, a existência da problemática do abandono escolar;
- verificar a existência (ou não) de sinalizações da escola à CPCJ (como recurso último da escola);
- e finalmente, permitir caracterizar práticas e modalidades de prevenção do abandono escolar.

A análise ao espólio documental da escola, considerado pertinente para o estudo, pretendeu dar resposta à questão como é que os professores entendem das suas práticas, factores facilitadores de prevenção do abandono escolar e factores potenciadores de risco.

A análise de documentação da escola pode revelar a acção da escola na intervenção e nos recursos, e de como concebem em termos do seu Projecto Educativo as acções para contornar e lidar com o abandono escolar.

Após esta descrição, será avançada uma primeira análise dos dados que evidencia os indicadores que distinguem essas práticas e as modalidades que permitem explicar a prevenção do abandono escolar, através de outra técnica: a entrevista.

## **2.2. Entrevistas**

Charlot B. (2000) propõe um papel atribuído ao investigador, que descubra a "causa do fracasso escolar"(...) "descontruindo a reconstruindo o objecto que lhe é proposto e a questão que lhe é submetida (...) ", dando palavra àqueles que se envolveram nas situações e práticas. Para o autor "dizer de sua prática", é sempre pô-la em palavras, Interpretando, teorizando. Ao descrever e, escutar, o investigador coloca-se o mais próximo possível do fenómeno que está a estudar, "por isso deve também Interrogar-se sobre a maneira como os que ele observa e que lhe falam, organizam e categorizam o mundo: como eles vêem os alunos, os professores, o seu trabalho, a escola (...)." (Charlot 2000 p. 15).

Neste sentido, vem reforçar a circunscrição dos fenómenos à construção do objecto de pesquisa, baseando-se em fundamentos para além de "descrever e escutar", conceptualizar e teorizar", num movimento recíproco de proximidade com o objecto e o "distanciamento teórico" (Charlot, 2000, pp. 15-16).

É com este pressuposto que demos voz aos intervenientes, através da entrevista. Procurámos assim evidenciar os aspectos específicos da realidade estudada, ouvindo os professores e de como eles contornam e lidam com o abandono escolar.

### **2.2.1. Técnica da entrevista**

Em educação, especificamente, a entrevista manifesta pertinência *"na recolha de dados de opinião que permitam não só fornecer pistas para a caracterização do processo (educativo) em estudo, como também conhecer, sob alguns aspectos, os intervenientes no processo"* (Estrela, 1990, p. 342). Para Bogdan & Biklen, (1994) tem como função *"recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo"* (Id, p.134).

Num contexto de investigação temática, a entrevista possibilita, por iniciativa do investigador, o produto de um discurso para a análise e interpretação científica.

Segundo Quivy & Campenhoudt (1998) a entrevista é um método de recolha de informações no sentido mais rico da expressão pois permite-nos analisar aspectos como *"o sentido que os actores dão às suas práticas e aos acontecimentos com os quais se vêem confrontados (...) as leituras das suas próprias experiências, etc., ou outros relacionados com um problema específico: os dados do problema, os pontos de vista presentes (...) os sistemas de relações, o funcionamento de uma organização, etc."* (Id).

Acentue-se na óptica de Bogdan & Biklen (1994) que a entrevista de investigação permite ao investigador uma ideia intuitiva acerca do modo como os entrevistados fazem

interpretação do mundo, dado que fornece materiais para a recolha de dados descritivos referentes à linguagem dos inquiridos.

Referenciamos, a título de exemplo, algumas vantagens da técnica da entrevista que para os mesmos autores significa: a recolha imediata de informação pretendida para um estudo, com qualquer tipo de informante e sobre diversos tópicos; o tratamento de temas de natureza mais complexa; aprofundamento de aspectos levantados por outras técnicas de recolha de dados; e fazer no próprio momento correcções, esclarecimentos e adaptações directamente com o sujeito (id).

Estrela (1994) salienta a importância da entrevista de investigação *"na recolha dos dados de opinião que permitam, não só conhecer pistas para a caracterização do processo em estudo, como também conhecer, sob alguns aspectos, os intervenientes do processo. Isto é, se por um lado se procura uma informação sobre o real, por outro pretende conhecer-se algo dos quadros conceptuais dos dadores dessa informação, enquanto elementos constituintes desse processo. As entrevistas têm assim finalidades de investigação evidentes, nos dois planos de aproveitamento de dados"* (id, p. 354).

Assim, por via do discurso que se produz na entrevista, é possível compreender e pôr em evidência quer as práticas experienciadas pelo entrevistado, quer pensamentos construídos, ou seja, sistemas de representações. No entanto, também devemos considerar algumas preocupações que devem estar presentes, como, não dirigir a entrevista, na medida dos possíveis; restringindo a temática abordada; e procurando esclarecer os quadros de referência do entrevistado (Estrela, 1994, p. 342).

O conjunto de questões orientadoras da comunicação de que se dispõe, têm como objectivo a flexibilidade para levar o entrevistado a *"falar abertamente, com as palavras que desejar e na ordem que lhe convier"* (Quivy & Campenhoudt, 1992).

Relativamente ao grau de estruturação das entrevistas, estas são classificadas em estruturadas, directivas, semi-estruturadas ou semi-directivas e não estruturadas ou não directivas.

Autores como Quivy & Campenhoudt, (1992); Ghiglione & Matalon, (1994) Ruquoy, (1997) referem que a entrevista permite ao sujeito estruturar o seu pensamento em torno do objecto em causa, nessa medida a entrevista é parcialmente não directiva. Ao centrar a comunicação no contexto desse objecto procura aprofundar o ponto de vista do sujeito relativamente a ele, reconduzindo-o nessa direcção.

De acordo com Ghiglione & Matalon (1993) o campo fica definido a partir da introdução de temas, que não obedecendo a uma sequência rígida, contudo, caso o entrevistado não os

aborde espontaneamente, o que é estruturante, impõe um *"quadro de referência"* ao entrevistado, onde cada tema *"conserva uma relativa ambiguidade"* (Id).

Depois de delimitado o campo de estudo elegeu-se a entrevista semi-directiva, como a técnica de recolha de dados a privilegiar, por esta consistir por excelência num meio de transferência de Informação, de forma a compreender e explicar os dados recolhidos. Esta técnica é bastante utilizada em Investigação, principalmente em estudos de âmbito qualitativo.

A opção pela realização de entrevistas semi-directivas, dá-nos, portanto, a possibilidade que as nossas entrevistadas abordem o tema livremente sobre a temática em estudo, sem interferências do entrevistador, respeitando os seus próprios quadros referenciais.

A entrevista semi-directiva, ao permitir circunscrever o discurso do entrevistado a um campo de análise directamente compatível com os objectivos visados (produzindo informação pertinente para o caso em estudo) garantia, simultaneamente, quer um certo grau de liberdade de discurso aos entrevistados, quer alguma flexibilidade na condução da entrevista por parte do entrevistador

### **2.2.2. Guião da entrevista**

A opção pela entrevista semi-directiva, implicou a construção de um guião com indicações dos temas a abordar e de algumas perguntas-guias, de certo modo abrangentes, formuladas de forma a provocar os entrevistados levando-nos a recolher a informação pretendida.

Na orientação da entrevista semi-estruturada, do nosso estudo, estabelecemos os tópicos principais a serem perscrutados, permitindo a espontaneidade em algumas respostas, mas também perguntas directas que visavam a clarificação de conceitos, comportamentos, etc.

Considerámos que é através da prática, que o professor transfere os princípios e conceitos de que se apropriou. É através da utilização dos conhecimentos adquiridos, nas tarefas práticas de ensino, que se alcança o objectivo geral da formação de professores.

Nesse sentido, foi construído um guião (Anexo A) com adaptações de acordo com cada função desempenhada, segundo o modelo de Estrela (1994), subordinado ao tema *"Práticas e concepções sobre o abandono escolar"* norteadas pelos seguintes objectivos:

- Conhecer as concepções do professor acerca do abandono escolar;
- Obter as perspectivas do professor acerca da sua função na prevenção do abandono escolar.



- Identificar boas práticas de prevenção/intervenção no fenómeno do abandono escolar
- Conhecer a perspectiva da formação face à sua função e ao modo como lida com os alunos em abandono escolar
- Identificar necessidades de formação dos professores entrevistados para lidar com o fenómeno do abandono escolar e dos professores em geral.

A definição destes objectivos foi essencial pois permitiu uma maior maleabilidade na escolha dos processos e meios utilizados na orientação da entrevista (Estrela, 1994). Assim, interessava-nos organizar blocos temáticos de um guião que se orientassem para a recolha de informações por nós julgada pertinente, de acordo com o objectivo geral da entrevista.

O guião foi constituído por cinco blocos, apresentando-se esta metodologia facilitadora da organização dos blocos constantes da mesma, que passamos a apresentar:

I – Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado

II – Concepções acerca do abandono escolar

III – Perspectivas acerca da função

IV – Concepção de boas práticas

V - Formação e necessidades de formação

Assim:

#### **Bloco I – Legitimação da entrevista**

Destinava-se a informar o entrevistado dos objectivos da entrevista, a garantir-lhe a confidencialidade dos dados recolhidos, a solicitar autorização para a gravação da mesma (Bogdan & Binklen, 1994). Estes referem que as pessoas nem sempre estão "*dispostas a responder*" e só o fazem se virem vantagens ou se considerarem que a sua opinião pode contribuir para a melhoria de um problema que reconhecem importante. Foi isso que tentámos ao solicitar a colaboração do entrevistado para a entrevista referindo a sua importância para o trabalho bem como a importância deste.

No início desta, o entrevistador deve preocupar-se, segundo Estrela, A. (1994) com duas necessidades: a de legitimar a entrevista e a de motivar o entrevistado. Assim, deve começar por se identificar, apresentar o objectivo da investigação, a utilização dos dados recolhidos durante a mesma e garantir a confidencialidade e o anonimato.

#### **Bloco II- Concepções acerca do abandono escolar**

A opção por este bloco denominado "Concepções acerca do Abandono escolar", assenta no facto de que se trata de uma designação que considerámos mais genérica e abrangente, pois o bloco de questões prende-se com as Informações que nós pretendemos obter para a problemática do nosso estudo.

Nele pareceu-nos possível incluir todo um agregado de questões cujas respostas, fornecidas pelos entrevistados, nos facilitariam o conhecimento de um conjunto de representações que os professores possuem sobre a problemática do abandono escolar, conhecer a sua perspectiva acerca dos factores que estão associados aos alunos que estão em risco ou em abandono escolar, bem como as suas consequências.

### **Bloco III – Perspectivas acerca da função**

Neste bloco pretendia-se conhecer a opinião do professor sobre a importância que atribui à sua função na escola e ao modo como perspectiva o seu papel.

Assim criámos, de igual modo alguns tópicos para um formulário de questões, relativamente aos objectivos que pretendíamos alcançar. Solicitámos aos professores que descrevessem condicionantes da sua prática relativamente à função que exerce, referindo o papel/peso da sua função face à problemática em questão assim como a importância que atribui ao papel que desempenha na gestão do quotidiano da escola. Tentar perceber a perspectiva em termos institucionais e como se articula com os outros: a família; outros cargos da gestão; com os recursos existentes dentro e fora da escola (no âmbito da rede da Comunidade Educativa), qual o seu desempenho e que competências lhe estão atribuídas.

### **Bloco IV – Concepção de boas práticas**

Este bloco propunha-se a conhecer a opinião do professor sobre modos de agir com alunos em vias de abandono escolar. Neste sentido, era necessário identificar práticas ou modos de agir pelo seu desempenho e relativamente à função que exerce.

Tal como nos blocos anteriores criámos um formulário de questões solicitando ao professor que descrevesse como é que a escola habitualmente intervém face a situações de risco de abandono ou de abandono efectivo; que relatasse casos de acompanhamento de alguns alunos em abandono e que na medida do possível os caracterizasse.

Para que o conteúdo da resposta não se limitasse apenas à casuística, seria necessário que descrevesse o modo como lida com esses alunos nessas situações (Inclui o lidar com as famílias, os professores envolvidos, os técnicos e os diferentes recursos disponíveis...). Assim sendo, também se tornou indispensável que descrevessem as características que atribuem a um professor "eficaz" na sua intervenção face às situações, explicando quais as soluções que adoptou e que efeitos pensa que resultaram de uma forma positiva.

### **Bloco V - Formação e necessidades de formação**

O Bloco V pretendia conhecer o papel da formação para o desempenho da função. Em que moldes é que o agir destes professores, face à problemática em estudo, era uma aprendizagem que se foi construindo em contexto e, neste contexto concretamente, mas também identificar se reconheciam pela formação recebida, a fundamentação e explicação para lidar com estes alunos em risco e em abandono escolar. Também no âmbito deste bloco era necessário perceber se os professores identificavam necessidades de formação para lidarem com a problemática do abandono escolar.

Resta acrescentar, que o guião foi reformulado algumas vezes, aplicando-se a versão definitiva às seis entrevistas, através de questões colocadas aos entrevistados, questões essas não marcadamente estruturadas, mas que garantiriam que todos os itens que, à partida, se julgassem relevantes, fossem contemplados na entrevista.

#### **2.2.3. Processo de realização das entrevistas**

A selecção dos professores entrevistados surgiu da proximidade estabelecida com uma das responsáveis pelos alunos no Conselho Executivo, com quem estabelecíamos contactos directos, na CPCJ (Comissão de Protecção de Crianças e Jovens), numa perspectiva de resolução de algumas situações, relativas a alunos com grande absentismo escolar e já considerados em abandono.

Esta opção decorreu quer pela sua condição de responsável pelo pelouro dos alunos, quer pelo modo como tem vindo a lidar na escola com os alunos tidos como problemáticos e em situação de abandono escolar.

A escolha dos restantes participantes decorreu do conhecimento que a Responsável pelos alunos no Conselho Executivo tinha desses professores, relativamente ao desempenho na função que exerciam, e ao modo como lidavam com as situações consideradas de risco, também como docentes.

Assim, decidimos entrevistar seis professores que, para além da actividade docentes, exerciam cumulativamente outros cargos: dois responsáveis pelo pelouro dos alunos no Conselho Executivo; uma Coordenadora dos Directores de Turma do 2º e 3º Ciclos e três Directoras de Turma.

Fizemo-lo com o intuito de obter, em qualidade as informações necessárias para que pudéssemos, não só confrontar com a teoria já produzida, mas também, e principalmente, consolidar os resultados e conclusões a obter.

No âmbito do critério de selecção que foi tido em consideração, e de acordo com o tema da investigação, e dos objectivos que o sustentavam, constituiu-se o corpo dos entrevistados.

Para isso, realizámos seis entrevistas a pessoas que considerámos chave neste processo, interlocutores que sendo Responsáveis pelos Alunos no Conselho Executivo, Coordenador dos Directores de Turma e Directores de Turma, respectivamente, são "*testemunhas privilegiadas*" (Quivy & Campenhoudt, 1992), uma vez que pela posição que ocupam, pela sua acção e responsabilidades estão directamente em contacto com o problema e têm dele "*um bom conhecimento*"(Id).

Construído o guião da entrevista, confirmámos com as professoras a data, hora e local da mesma. As entrevistas realizaram-se no ano lectivo de 2003/2004 nas instalações da escola onde as professoras entrevistadas exercem actualmente funções docentes.

Dado que, para o rigor no tratamento dos dados, a gravação da entrevista foi indispensável, nessa altura, solicitou-se a autorização para gravar, reforçando, caso necessário, o carácter de confidencialidade e de uso exclusivo da gravação para os fins da investigação.

Para garantir maior naturalidade e diminuir os condicionalismos que poderiam advir, as entrevistas foram realizadas individualmente e face a face com as entrevistadas. O entrevistador procurou manter-se neutro, utilizando uma linguagem acessível de modo a motivar e a estimular a entrevistada nas suas respostas. Verificámos, também, que as entrevistadas estavam à vontade, falando livremente sobre os seus quadros referenciais de acordo com o tema que lhes foi proposto.

Tivemos a preocupação de não influenciar ou comprometer as respostas da entrevistada, registando alguns indícios não verbais (gestos ou sinais), que pudessem esclarecer o conteúdo das respostas. A duração das entrevistas oscilou entre os quarenta e os cinquenta minutos e o seu registo áudio foi depois integralmente transcrito, tendo-se constituído como um *corpus* a submeter a análise.

O entrevistador procurou não restringir a temática abordada, o que permitiu que as entrevistadas pudessem pronunciar-se sobre os pontos do guião. Finalmente, procurou-se esclarecer os quadros de referência utilizados pelas entrevistadas levando-as a esclarecer conceitos ou situações e tentando reencaminhar a entrevista para o objectivo central.

A liberdade de orientação que a entrevista semi-directiva permite, trouxe-nos alguma dificuldade quanto à sua "gestão". Efectivamente, já durante a condução da entrevista foi possível tomarmos consciência acerca de alguns obstáculos relativamente a manter as entrevistadas dentro do conteúdo das questões que pretendíamos abordar. Contudo, foi possível a recolha de dados de opinião das professoras acerca de todas as questões do guião

da entrevista que nos propusemos realizar e que, calculámos, nos iria permitir atingir os objectivos a que inicialmente nos propusemos para este estudo.

Finalmente, e depois de transcritas as entrevistas, a análise de conteúdo obedeceu a procedimentos partindo-se de entrevistas exploratórias, das quais resultaram protocolos.

### **2.3. Análise de conteúdo**

Os domínios abrangidos pela análise de conteúdo são vastos. A análise de conteúdo começou por ser definida como técnica de investigação, tendo como finalidade a descrição do conteúdo manifesto através da comunicação, de forma objectiva, sistematizada e quantitativa (Berelson, 1948, cit. Bardin, 1995). Esta definição veio a contribuir para novas perspectivas epistemológicas e metodológicas e que vieram emergir no campo da Investigação tendo por finalidade a interpretação destas mesmas comunicações. (Id).

Optámos por realizar a análise de conteúdo das entrevistas segundo princípios da Bardin (1995). Esta autora delimita o conceito ao considerar, num domínio da mesma, as iniciativas respeitantes à sistematização e explicitação de conteúdos que, podendo ou não ser quantificados, se integram num conjunto de técnicas complementares, mas parciais.

Considera que, a análise de conteúdo *"é um conjunto de técnicas de análise das comunicações que visa obter por procedimentos sistemáticos, objectivos de descrição do conteúdo de mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção como variáveis inferidas destas mensagens"* (Id. p.42).

Na linha de procedimentos inerentes ao processo de análise de conteúdo destaca-se:

1-Organizar, após aplicação da técnica de análise de conteúdo ao *"conteúdo manifesto"* dos protocolos de entrevista, um conjunto de categorias formadas por critérios de significação, constituindo uma matriz de análise, o que só se processou após uma revisão do quadro conceptual *"corpus"* do trabalho e procedeu-se ao que Bardin (1995.p.96) denomina de *"leitura flutuante"*.

Numa fase inicial da análise de conteúdo que se denomina pré-análise é definida como uma *"fase de organização propriamente dita"* (Bardin, 1995, p.97), na qual as entrevistas correspondem à totalidade do corpus (regra da exaustividade).

Deste modo, pretende-se obter uma apreensão do conteúdo geral da entrevista e da orientação a imprimir à sua análise, tendo por objectivo, verificar se os dados emergentes da informação prestada satisfazem os objectivos definidos para fazer as entrevistas. Segue-se uma segunda leitura visando a apreensão das características e possibilidades de análise, mesmo tendo em consideração a grelha de categorização previamente estabelecida., pelo que foi necessário um vai e vem contínuo entre o corpo teórico e a sua técnica. Nesse sentido, dentro do quadro teórico de estudo procede-se a uma análise temática, que leva a uma hipótese de categorização.

2- Definir *"unidades de contexto e de registo"*, sendo considerada na primeira a informação que se refere à resposta que o entrevistado dá à pergunta efectuada, na segunda *"unidade de registo"*, uma afirmação, uma declaração, um juízo (ou uma interrogação ou

negação), em suma, uma proposição lógica que estabelece uma relação entre dois ou mais termos. É, em princípio, *"uma unidade que se basta a si própria"* (Estrela, A. 1994, p.467).

Neste sentido, procuram-se variáveis empíricas emergentes, que depois de *"destacadas"* do texto principal, originam os respectivos indicadores ou variáveis de inferência que, segundo Bardin (1995), são sempre o critério de recorte na análise de conteúdo.

3- Proceder ao recorte, enumeração e agregação ou classificação das unidades, entendendo-se por categorização segundo Bardin (1995): *"a operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia), com critérios previamente definidos"* (Id. 1995 pp.117-119). As categorias permitem-nos classificar os dados recolhidos, de modo que o que se integra numa mesma categoria possa ser fisicamente distante dos outros dados Bogdan & Binklen, (1994).

4- Obedecer a regras que satisfaçam as qualidades inerentes a um processo de categorização: exclusão mútua, homogeneidade, pertinência, objectividade e fidelidade e produtividade. A exclusividade (uma unidade de registo só pode caber numa categoria) é juntamente com a exaustividade (todas as unidades de registo podem ser colocadas em categorias), que segundo Vala (1987), são uma forma de assegurar a validade interna das categorias, assim como com a fidelidade das mesmas.

A classificação dos indicadores, de acordo com a grelha de análise de conteúdo, representam, as modalidades das variáveis, indicadas nos discursos dos sujeitos (Miles e Huberman, 1984, cit. Rodrigues. P. 1998), e que operacionalizam os conceitos da problemática teórica em análise, sem, contudo, querer generalizar qualquer conclusão daí retirada e apenas se poder retirar o valor heurístico possível.

### **2.3.1. Processo de análise de conteúdo**

Em conformidade com os princípios norteadores da entrevista, já descritos, as mesmas foram trabalhadas na medida em que se pretendia estruturar a informação.

Baseámos a nossa análise de conteúdo nalguns princípios, de que se destaca: a necessidade de contextualizar o discurso, referenciando as condições em que o mesmo foi produzido, ou seja a aceitação de que o discurso dos entrevistados remete sempre para uma pluralidade de sentidos.

Assim, a fase inicial da análise de conteúdo que se denomina de pré-análise, foi definida como uma fase de organização na qual as seis entrevistas corresponderam à totalidade do nosso *corpus*.

De seguida, procedemos à segmentação de todas as entrevistas, através do recorte, selecção, reconhecimento ou identificação do conteúdo pertinente, em unidades de sentido, que para nós funcionaram como indicadores, com vista à organização da categorização que envolveu em primeiro lugar o recorte das unidades de registo, das seis entrevistas, que constituíram o nosso material de análise. Aos conjuntos de indicadores, assim agrupados por significados comuns, chamamos categorias, que depois de analisadas, constituem os resultados do nosso trabalho.

A classificação por analogia dos elementos, conduziu-nos a uma primeira grelha de análise constituída por uma espécie de princípios de inteligibilidade, que organizaram os dados recolhidos por categorias. A grelha sofreu algumas reformulações, tendo-se procedido ao reagrupamento de categorias, e à criação de novos conceitos a que denominámos de sub-temas, sendo as próprias categorias reformuladas ao longo do trabalho e a partir das possibilidades interpretativas que foram surgindo.

Depois de definidos os indicadores, precisámos as respectivas categorias e respectivos temas isto é, o como nós podemos reconhecer objectivamente a presença ou a ausência da categoria e do tema, que nos permitisse uma interpretação dos dados (inferências ou interpretações).

Os dados retirados do material empírico (protocolos de entrevista) foram analisados de forma indutiva, na medida em que se foi construindo uma realidade a partir de dentro, ou seja, a partir do conjunto de significados dos diferentes actores. Nesse sentido algumas dificuldades resultantes da análise de conteúdo prenderam-se com o cuidado que pretendíamos, ao querer "devolver", o retorno do discurso que lhe deram conteúdo.

Através do sentido emergente do agrupamento dos indicadores em conjuntos de significado próximo, constituíram-se então novas categorias, que no seu conjunto tentámos que formassem uma reconstrução da interpretação da realidade.

Terminada esta primeira tentativa de categorização, procedemos às reformulações necessárias. Neste processo de recategorização, houve sempre preocupação de reconhecer validade e fidelidade à categorização das unidades de registo para verificar as concordâncias e as divergências. O momento da reunião das unidades de registo em determinadas categorias, foi complexo.

Tivemos o cuidado de, ao construir as novas categorias, ter em atenção a ausência de ambiguidade, para permitir uma melhor validade interna do trabalho, tornando-as claras e definidas rigorosamente, através do processo inferencial. Por vezes, unidades de registo que, à priori, seriam distintas, pareciam encaixar-se em mais do que uma categoria, o que nos levou a reconsiderar a categorização algumas vezes.



Neste sentido, a Informação recolhida teve como objectivo final tratar os dados obtidos em cada entrevista por si integrando um "corpo" final de todas as entrevistas tratadas entre si. Ou seja, a análise de Informação final correspondeu a um exaustivo trabalho que teve sempre a preocupação de não perder o sentido do discurso dos entrevistados onde se pretendeu que ele nos conduzisse a conclusões e a avanços de conhecimento. Assim, o texto de descrição e interpretação dos dados remete-nos para um legítimo entrosamento entre o texto que interpreta e o discurso dos professores.

Esta codificação foi um processo de tomada de decisões e acções que, para nós, era o mais adaptado levando-nos a um outro procedimento: uma partição dos quadros de Indicadores por Temas, Sub-temas e Categorias serviu-nos de orientação para um subsequente tratamento e análise dos dados. Apresentado de um modo sintético ajudou-nos a reflectir sobre as representações e concepções das entrevistadas. A utilização destes quadros permitiu, também, uma leitura mais simplificada dos resultados a partir dos quais apresentamos a descrição da análise de conteúdo respectiva (Anexo C), que nos pareceram sobressair de todo o processo de Investigação.

Para posterior análise foi necessário codificar as entrevistas de modo a manter o anonimato. Para simplificar atribuímos-lhes os seguintes códigos: EA (responsável pelo pelouro dos alunos do 2º Ciclo no Conselho Executivo), EB (Coordenadora dos Directores de Turma), EC (responsável pelo acompanhamento dos alunos do 3º ciclo no Conselho Executivo), ED (Directora de Turma do 2º/3º ciclo Cido), EE Directores de Turma do 2º ciclo), EF (Directores de Turma do 3º ciclo). Daqui resultaram respectivamente as unidades de registo com a mesma designação.

Chegados a esta parte do estudo, destacamos que da análise de conteúdo efectuada emergiram três grandes temas que respeitaram rigorosamente o discurso dos entrevistados (Anexo B - protocolo de uma entrevista).

#### **Tema I - Concepções acerca do abandono escolar e sentimentos vividos**

O tema **Concepções acerca do abandono escolar** justifica-se na medida em que a maioria dos entrevistados se referem às representações que têm do abandono escolar tanto numa perspectiva geral, de ordem social, como no seu sentir relativamente aos alunos da sua escola que abandonam. Daí que as unidades de registo que foram consideradas, remeteram respectivamente para partes do discurso distintas que deram origem a dois sub-temas: (1) Factores associados ao risco e ao abandono escolar e (2) Sentimentos vividos pelos professores.

#### **Tema II - A prevenção do abandono escolar**

Este tema, contempla de uma forma exaustiva todo o conteúdo do discurso dos professores que pela pertinência das unidades de registo houve a necessidade de criar 3 sub-temas pela distinção que as unidades de registo evidenciaram. Neste sentido, foi dado grande protagonismo à (1) acção a nível da escola, pelo que foi necessário a compartimentação dessa acção, ainda que complementar em: (1.1) organização estrutural; (1.2.) Dinâmicas organizacionais internas; (1.3.) Estruturas de apoio em colaboração e (1.4.) Processos de avaliação.

Relativamente à prevenção, e em consequência da acção da escola, evidenciou-se outro sub-tema: Constrangimentos e dificuldades face à problemática que também se relaciona com o sub-tema seguinte, e último relativamente ao tema II, A acção directa dos professores.

### **Tema III – A formação de professores e a problemática do abandono escolar**

Deste tema constituíram-se 3 sub-temas dada a organização que lhe foi dada perante a manifestação dos entrevistados face à temática da formação. Assim, um primeiro sub-tema aludia à formação formal, a mesma que reflecte a formação, tanto inicial como contínua; a Formação através da prática quotidiana, a que recai num modelo de aprendizagem na e pela prática; e finalmente As necessidades sentidas face à problemática do abandono escolar.

#### **2.4. O processo de Investigação e objectivos específicos**

Este estudo, pelo seu carácter exploratório, ao tentar compreender o fenómeno do abandono escolar, deu unicamente enfoque aos professores como participantes da organização escolar onde o fenómeno ocorre, dado que são estes que atribuem, perante o contexto educativo e as situações de alunos em risco ou em abandono escolar, uma atenção muito especial aos significados.

Com respeito à selecção do contexto real (a escola) onde se identificou a problemática, e como condição de partida, o nosso estudo centrou-se exclusivamente na recolha de documentação e de dados de opinião, já que o risco e o abandono escolar eram factualmente existentes naquele meio escolar, por parte de alunos em idade de escolaridade obrigatória.

O conhecimento dos dados sobre o abandono de alunos, adveio da articulação daquela escola com entidades exteriores (a CPCJ), através de mecanismos (sinalização) despoletados pelos professores e pela escola, cujo motivo era o abandono escolar. No entanto, o número de sinalizações num último patamar de intervenção, relativamente ao universo de sinalizações na Comissão de Protecção e Crianças e Jovens, por abandono escolar era menor que noutras escolas de proximidade geográfica e de intervenção desta Comissão.

Contudo, são também conhecidos pelos dados estatísticos, que atravessam o sistema educativo português, que o abandono escolar é um sintoma muito claro de dificuldades que

aquele se depara, pondo em causa, por vezes a credibilidade e eficácia de medidas e projectos já implementados, configurando-se a problemática da exclusão como centralidade das políticas educativas e sociais.

O caso escolhido reuniu algumas condições que a distinguiam, mas a condição essencial para a sua escolha residiu na possibilidade de se obter informações necessárias, em qualidade, dado que as funções desempenhadas por um dos elementos do Conselho Executivo, era revelador de práticas que indicavam uma maior eficácia da escola, no que concerne à prevenção do Abandono Escolar.

O estudo centrado nesta escola deve-se ao facto da existência de um conjunto de práticas implementadas que deveriam levar os professores a reflectir e a consciencializar o problema abordado, integrando novas perspectivas no seu esquema conceptual interpretativo, de modo a que consigam adquirir novas percepções (ainda que limitadas).

Contudo, seria pretensão nossa conhecer a totalidade dos factores que interferem no percurso de escolaridade de um aluno. Por isso pretende-se, levantar o maior número possível de dados, que se prendem com factores de vária ordem, desde os pessoais aos escolares do aluno, que nos possam servir de referenciais e que nos ajudem a compreender um pouco mais a problemática do abandono escolar.

Considerando que nosso trabalho não partiu da definição de hipóteses, conquanto a revisão da literatura apontasse alguns pressupostos, pistas de investigação (estudos e directivas comunitárias), algumas questões de partida orientaram o processo de investigação, cuja flexibilidade permitiu, em função do real que conhecíamos e íamos aprofundando, a emergência das mesmas. Estas constituíram, por isso, um esquema orientador e flexível num quadro de investigação qualitativa, porquanto a sua elaboração nos remeteu para a descrição do fenómeno.

A utilização de várias técnicas de recolha de dados propôs-se a dar resposta a uma necessidade decorrente da natureza das questões de pesquisa, mas também conferir maior consistência ao estudo pelo facto de recorrer a múltiplas fontes de evidência (Yin, 1989). Este procedimento também implicou a mobilização de dados para estudar o mesmo problema.

No quadro 1 apresentamos uma síntese do percurso metodológico que nos propomos efectuar.

Quadro 1 – Síntese do percurso metodológico

| perguntas de pesquisa   | técnicas de recolha de dados  | procedimentos de análise  | intenções de resposta às questões de pesquisa  |
|---|---|---|--|
| Como é que os professores percebem a problemática do abandono escolar?  | Entrevistas exploratórias aos professores;<br><br><u>Recolha documental:</u><br><br>PEE; RIE; PCE; "alunos em acompanhamento"; "sinalizações por abandono escolar à CPCJ" | Análise de conteúdo das entrevistas;<br><br>Guião de análise do:<br><br>PEE; RIE; PCE; "alunos em acompanhamento"; "sinalizações por abandono escolar à CPCJ" | Modelos teóricos de desenvolvimento profissional   |
| Que dinâmicas se desenvolvem no interior da escola para prevenir e lidar com a problemática do abandono escolar?            | Entrevistas exploratórias aos professores;<br><br><u>Recolha documental:</u><br><br>PEE; RIE; PCE; "alunos em acompanhamento"; "sinalizações por abandono escolar à CPCJ" | Análise de conteúdo das entrevistas;<br><br>Guião de análise do:<br><br>PEE; RIE; PCE; "alunos em acompanhamento"; "sinalizações por abandono escolar à CPCJ" | O PEE como modelo de autonomia da escola   |
| Como entendem das suas práticas factores facilitadores de prevenção do abandono escolar; e factores potenciadores de risco? | Entrevistas exploratórias aos professores;<br><br><u>Recolha documental:</u><br><br>PEE; RIE; PCE   | Análise de conteúdo das entrevistas;<br><br>Guião de análise do:<br><br>PEE; RIE; PCE   | As práticas e estratégias dos professores sob a forma de análise das vantagens/desvantagens para prevenir o abandono escolar |
| Que saberes desenvolvem nas funções que desempenham, para saber lidar com o fenómeno do A.E. (face aos alunos e à escola)?  | Entrevistas exploratórias aos professores;<br><br><u>Recolha documental:</u><br><br>PEE; RIE  | Análise de conteúdo das entrevistas;<br><br>Guião de análise do:<br><br>PEE; RIE  | A cultura de escola; trabalho colaborativo; parcerias  |
| Que necessidades de formação identificam para saber lidar com alunos em risco de abandono escolar?                          | entrevistas exploratórias aos professores   | Análise de conteúdo das entrevistas;  |  |

## **Capítulo II – Apresentação e análise dos dados**

O presente capítulo tem como objectivo apresentar os dados recolhidos durante a investigação, organizados em torno das questões de pesquisa.

Num primeiro momento, após a análise dos dados resultantes da documentação que continham a informação que já explicitámos, emergiu um novo conjunto de possibilidades de exploração dos dados que implicaram da recolha documental: em termos de dados de dados de estrutura, uma breve perspectiva histórica da Escola, sua caracterização e contexto no espaço geográfico e, ao nível da escola: o Projecto Educativo (PEE 2002/2005); o Regulamento Interno da Escola (RIE), o Projecto Curricular de Escola (PCE).

Estes documentos de análise permitem dados relevantes em relação às características da própria escola, nomeadamente, por conterem os princípios norteadores de acções desenvolvidas na mesma.

Outros dados de estrutura, também nos foram referenciados pela professora responsável pelos alunos no Conselho Executivo que nos proporcionou um documento Informativo com dados relativos ao número de alunos que durante o ano lectivo de 2003/04 abandonaram a escola.

Num segundo momento, através da análise de conteúdo das entrevistas e da sua síntese dar-se-á resposta às questões de pesquisa:

Por fim, foi feita a recolha, no próprio local, do número de sinalizações efectuada pela Escola à CPCJ, em termos de abandono escolar, o que se justifica por ser o último patamar de ingerência na tentativa de resolução do abandono escolar dos alunos. Estes dados permitem, por comparação, aferir relativamente ao número global de situações sinalizadas, no âmbito da problemática, os sinalizados pela escola do nosso estudo.

Deste modo, tendo-se partido de uma ideia global ou problema para investigar, este foi-se configurando e definindo ao longo do processo de Investigação. Refira-se, pois, que o estudo não se enquadra num modelo referenciado como linear, se bem que se tivesse procedido à análise sistematizada dos dados, após uma fase de apresentação dos mesmos.

Ao longo das diversas rubricas apresentaram-se “pequenas sínteses” que deveriam constituir a base para a elaboração da síntese final.

### **1. Breve caracterização do Contexto Educativo da Escola**

A selecção da escola atendeu a critérios de oportunidade, uma vez que foi tida em conta os factores já referidos. A primeira fase do trabalho consistiu na identificação dos

elementos constitutivos da estrutura. Nesse sentido, considerámos oportuno proceder ao levantamento dos elementos da escola mais relevantes e organizá-los, procurando respeitar uma ordem descritiva dos mesmos.

A escola foi criada no princípio da década de 50 e começou por ser uma Escola Técnica Elementar. Tendo vindo a conhecer, no seu percurso até à actualidade, constantes designações devido às diversas reformas que o sistema educativo tem atravessado e à adaptação de alunos que tem vindo a receber devido à própria modificação e alteração do espaço social que lhe pertence.

De início era destinada ao ensino inicial de jovens do sexo masculino, que pretendiam prosseguir os seus estudos nas áreas Comercial ou Industrial. Ficou instalada, provisoriamente, num edifício da Freguesia dependendo administrativamente de outra Escola Técnica com proximidade geográfica.

Em 1956 foi inaugurado o actual edifício onde passou a funcionar definitivamente. Em 1968 passou a designar-se como Escola Preparatória, aquando da Reforma Velga Simão. As sucessivas reformas do sistema educativo e o aumento da população escolar (a escola chegou a atingir os 2000 alunos), levou a que houvesse uma necessidade obrigatória de construção de mais um edifício.

O nome oficial, Escola C+S (Ciclo e Secundário), data de 1988, sendo alterado em 2002 para Escola Básica 2.3 (A), contando actualmente, e ao tempo que este estudo reporta (2003/2004) com cerca de 500 alunos.

Actualmente, o Agrupamento de Escolas é um agrupamento vertical constituído por nove estabelecimentos de ensino; três jardins-de-infância, cinco escolas do 1º ciclo do ensino básico, uma escola dos 2º e 3º ciclos do ensino básico. Como escola-sede desta unidade educativa e organizacional, recentemente constituída como EB. 2.3 que é a escola que nos propomos estudar, como Escola de Ensino Básico 2º e 3º Ciclos.

As escolas e jardins-de-infância localizam-se na zona ocidental de Lisboa, e abrangem duas freguesias. Ocupam edifícios de diferentes épocas e encontram-se em estado de conservação muito variável. Em 2003/2004 prestaram serviço nas escolas do Agrupamento cerca de 180 docentes e 90 elementos do pessoal não docente, exercendo inúmeras funções e integrando diversas categorias profissionais.

No mesmo ano lectivo, frequentaram essas escolas cerca de 1400 crianças distribuídas pelo pré-escolar e pelos diversos graus do ensino básico. Presentemente, estão constituídas três associações de pais e encarregados de educação, abrangendo cinco escolas e jardins-de-infância. São múltiplos os projectos em curso, bem como as parcerias estabelecidas pelos nove estabelecimentos de ensino, cuja presença no meio se faz sentir quer através do

desenvolvimento de actividades, quer por Intermediário dos laços, formais ou informais, estabelecidos com importantes instituições da área de influência. (História da Escola in PEE).

Este percurso histórico prende-se com a evolução da própria escola no seu contexto natural e geográfico e nas distintas designações que tem vindo a sofrer ao longo das várias reformas educativas dos últimos 50 anos, conferindo-lhe um percurso desigual na concepção de uma adaptação a cada reforma que chega.

Quanto à nossa escola, especificamente e ao ano 2003/2004, esta tinha um **regime de funcionamento** de turno único diurno, com um tempo de ocupação diária de 9 horas, durante 5 dias por semana, de segunda a sexta-feira, com a possibilidade de uma das tardes ser reservada para reuniões de professores.

Quanto à **população escolar**, frequentam a escola cerca de 320 alunos distribuídos pelos 2º e 3º Ciclos. Segundo Informação contemplada no RIE, definem aquela como uma população *"bastante heterogénea, que reflecte as "assimetrias socioeconómicas" que caracterizam a zona em apreço da cidade, e em relação à qual, dizem, os "fenómenos de abandono e exclusão não são alheios"*.

Relativamente aos **professores**, mais de 80% dos que constituem o corpo docente da escola têm, e segundo o RIE *"larga experiência e qualificação"* e estão há mais de 3 anos neste estabelecimento de ensino.

O **peçoal não docente**, distribui-se por vários grupos que incluem serviços técnicos, administrativos, auxiliares, operários e guardas-nocturnos, dos quais em *"número insuficiente"*, nomeadamente os auxiliares de acção educativa, segundo a Responsável pelos Alunos no Conselho executivo.

Os **pais e encarregados de educação**, estão representados numa Associação de Pais e Encarregados de Educação.

A Assembleia de Escola, o Conselho Executivo, o Conselho Pedagógico e o Conselho Administrativo são órgãos de **Administração e Gestão**, enquanto que os Departamentos Curriculares, Conselhos de Turma e Conselho de Directores de Turma são as **Estruturas de Orientação Educativa**.

## **2. Análise documental**

Após a análise dos dados resultantes da entrevista, emergiram um novo conjunto de possibilidades de exploração dos dados que implicariam a recolha documental:

Após uma breve descrição da caracterização do contexto escolar, iremos proceder à análise, relembrando:

- ao nível da escola – o Projecto Educativo (PEE); o Regulamento Interno da escola (RIE), bem como dados de estrutura relativos ao número de alunos que durante o ano lectivo de 2002/04 abandonaram a escola.

Relativamente ao Projecto Educativo da Escola (PEE): os seus princípios orientadores, prioridades de actuação, estrutura organizacional e as finalidades a que se propõem, o âmbito da sua aplicação, ou seja, o universo de actores e intervenientes directos: alunos, docentes, pessoal não docente, pais e encarregados de educação, órgãos de administração e gestão, estruturas de orientação educativa e serviços de apoio educativo.

Segundo outro documento fornecido pelos órgãos de gestão, através do Regulamento Interno da Escola (RIE) – projecto de revisão - 2003/2004 e PCE (Projecto Curricular de Escola), permite uma análise no âmbito das competências gerais priorizadas e específicas das áreas curriculares, quanto às suas orientações metodológicas gerais, definição de planos curriculares e modelos de organização pedagógica de escola.

A análise destes tinha em vista a determinação de dados para aferir da fundamentação do ideário da escola (PEE), perspectivado nas suas actividades (RIE) e os dados de retenção e de abandono efectivo da escola.

- ao nível da CPCJ – os dados relativamente ao número de situações sinalizadas no âmbito do abandono escolar: aferir dos dados, em termos globais de legitimação da intervenção da CPCJ, e especificamente os sinalizados pela escola do nosso estudo.

Debruçar-nos-emos, também, em alguns projectos e recursos que a escola contempla no seu plano anual de actividades, e que se prendem, a nosso ver com a prevenção, relativamente ao nosso objecto de estudo: o abandono escolar.

## **2.1. O Projecto Educativo de Escola 2002 - 2005**

*"O projecto educativo de escola é como uma grande peça de teatro que se constrói e ensaia em cada dia, mas o desafio maior joga-se entre a sua apresentação conjunta e o desempenho competente, autónomo e criativo de cada actor." (Id, PE Escola A)*

Neste ponto apresentaremos o Projecto Educativo da Escola, seguido de uma breve análise do mesmo.

O âmbito da sua aplicação destina-se à Escola Básica 2, 3 (A) que abrange um universo de actores e intervenientes directos: alunos, docentes, pessoal não docente, pais e encarregados de educação, órgãos de administração e gestão, estruturas de orientação educativa, serviços especializados de apoio educativo.



Para caracterização do contexto educativo é preconizado: o meio envolvente e a escola. Nesta, além de contemplado o enquadramento jurídico-administrativo, historial e patrono, é feita uma caracterização dos edifícios e dos espaços envolventes, do equipamento e do material didáctico. De igual modo é realizada uma caracterização dos recursos humanos relativamente aos: alunos, pessoal docente, pessoal não docente e encarregados de educação.

A caracterização do clima educativo considera o estilo de gestão – democrática, participada, o grau de motivação dos professores, a relação dos alunos com a Escola, os projectos e o grau de envolvimento dos pais e encarregados de educação (Associação de Pais, outras estruturas representativas) como factores que nele influem e vivem.

Rege-se segundo **Princípios Orientadores** que passamos a expor:

- *Motivar para a gestão flexível do currículo, orientando para a acção pedagógica pela diferenciação pedagógica; desenvolvimento de atitudes de investigação e de experimentação; promoção de ambientes de aprendizagem para a Sociedade de Informação e utilização plural de recursos educativos.*
- *Desenvolver competências, saberes em uso, activando recursos em diferentes situações e implicando todos os actores do processo.*
- *Ampliar saberes e instrumentos de acção capazes de integrar a inovação e concretizar mudanças na educação e na formação dos jovens.*
- *Perspectivar crescentes níveis de qualidade, invertendo a tendência de abandono da Escola.*
- *Realizar actividades que fomentem estilos de vida saudáveis e uma melhoria de qualidade de vida.* (In Projecto Educativo 2002/2005).

Segundo estes princípios orientadores identificam **Prioridades de Actuação** que se distinguem pelos "métodos de trabalho"; "mobilização de saberes"; "comunicação e linguagens específicas" e, no "trabalho colaborativo", identificando para cada uma delas os respectivos objectivos.

Relativamente aos métodos de trabalho os objectivos definem-se directamente com o que a escola deve promover em termos de "reforçar hábitos de estudo e do saber pensar"; "diversificar métodos de ensino e aprendizagem"; "melhorar o ensino e a aprendizagem através de uma busca colectiva de recursos e meios"; "promover actividades que reforcem a autonomia e responsabilidade" e "promover a realização de debates".

No que respeita à mobilização de saberes definem como prioritários os objectivos que passamos a descrever:

- *Envolver e co-responsabilizar todo o corpo docente no desenvolvimento de competências essenciais;*

## Concepções sobre o abandono escolar e práticas preventivas numa Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos

- *Envolver e co-responsabilizar os encarregados de educação no processo de ensino e aprendizagem dos seus educandos;*
- *Melhorar a qualificação e envolvimento dos recursos humanos;*
- *Promover avaliação permanente e interactiva;*
- *Promover valores comuns a toda a Escola, através de uma gestão participada:*
  - *na preservação e usufruto do património natural, histórico e cultural;*
  - *no respeito pela diversidade de outros povos e culturas;*
  - *no respeito pela pluralidade de formas, manifestações e expressões culturais e artísticas.*

### E nas áreas de comunicação e linguagens específicas:

- *Reforçar as áreas de saber da Língua Portuguesa e da Matemática;*
- *Reforçar as actividades de experimentação, de Iniciação Tecnológica e das novas tecnologias de informação;*
- *Promover avaliação permanente e interactiva;*

### e também no trabalho cooperativo.

- *Envolver e co-responsabilizar todo o corpo docente para uma melhoria do ambiente educativo da escola;*
- *Apostar no trabalho cooperativo.*

Neste Projecto Educativo, e com destaque, dão ênfase, a um capítulo intitulado **"Identificação dos problemas"**, perspectivando-se algumas vertentes relacionadas com a organização e gestão da escola; com o pessoal não docente; com os espaços.

Assim, este ponto do PEE define os seus problemas como:

- Ambiente Educativo:
- Padronização desadequada dos níveis de exigência:
- Abandono da escola na passagem do 2º para o 3º ciclo:
- Centralização excessiva nos órgãos de gestão e administração dos processos de decisão/acção:
- Redução previsível do pessoal não docente:

- Dificuldades de preservação e manutenção dos espaços:
- Níveis Insuficientes de participação.

### **2.1.1. Síntese Interpretativa do Projecto Educativo de Escola 2002 - 2005**

Verificamos que através do Projecto Educativo, a escola priorizou na sua actuação alguns pontos que envolvem todos os que na escola intervêm, no sentido de promover métodos de trabalho e mobilização de saberes através da envolvência dos seus actores pela promoção do trabalho cooperativo. Identificamos, também, um objectivo que aparece transversalmente às quatro áreas apresentadas anteriormente, e que é o de *promover avaliação permanente e interactiva*, o que parece transmitir a importância, mais uma vez, a necessidade de uma avaliação de forma continuada mobilizada para uma (re)construção permanente das prioridades de actuação consideradas.

Um dos problemas contemplados, no referido capítulo, é aquele que se prende com o "abandono da escola na passagem do 2º para o 3º Ciclo", baseada numa cultura de escola pouco consistente, na ausência de projectos motivadores e no nivelamento inferior do ensino.

Podemo-nos aperceber que os professores se apresentam, como partes envolvidas e constrangidas, que se regem por uma "padronização desadequada dos níveis de exigência", o que significa que estão mais directamente relacionadas com preocupações de índole pedagógica excessivamente *"centradas nos alunos problemáticos, relegando para um plano secundário os restantes alunos e o desenvolvimento das suas competências"* (Id, PEE).

Acrescentam, ainda, que relativamente às estruturas de apoio e face aos resultados, tiveram um peso relativo na resolução de problemas considerando. Igualmente, a *falta de ofertas educativas diversificadas* são consideradas como um impedimento de (re)integração e de continuidade escolar para os alunos, que não estão adaptados ao ensino regular, tiveram lugar nesta categoria relativamente aos problemas considerados.

No que diz respeito ao ambiente educativo, referem que este é, também um problema, porque é prejudicado pelo *"incumprimento de regras elementares"* e de carência de valores na relação interpessoal e social.

No que aos órgãos de gestão e administração directamente está ligado manifestam como problema uma centralização excessiva desta, nos processos de decisão /acção revelando-se através dos baixos níveis de participação e envolvimento na discussão e na resolução de problemas, na desresponsabilização perante as opções tomadas e, finalmente, na concentração excessiva de tarefas e responsabilidades, desgaste infrutífero e decréscimo da qualidade das intervenções dos mais activos.

Outro problema relaciona-se directamente com a redução previsível do número de efectivos do pessoal não docente provocando dificuldades na gestão dos recursos com níveis limitados de eficácia, assim como a falta de chefe do pessoal auxiliar de acção educativa.

Os equipamentos, devido à abrangência, e diversidade de espaços, são outro constrangimento que esta escola se depara para uma boa preservação e manutenção dos espaços, dando lugar a uma degradação progressiva dos espaços verdes, a dificuldades de manutenção diária e a uma não adequação e degradação de algumas instalações ou equipamentos.

Quanto à família e encarregados de educação, consideram que existem níveis insuficientes de participação, motivação e envolvimento de muitos destes, o que é uma dificuldade acrescida para os professores quando não obtêm grande colaboração por parte daqueles.

Numa outra dimensão deste PEE e directamente relacionada com as **prioridades de actuação**, e na mesma continuidade, a escola tenta promover e reforçar os hábitos de estudo e do saber pensar através de actividades que reforcem a autonomia e responsabilidade, diversificando métodos de ensino e aprendizagem, melhorando o ensino e a aprendizagem através de uma busca colectiva de recursos e meios, como a realização de debates e a promoção de uma avaliação permanente e interactiva.

Como forma de envolver toda a comunidade educativa promovem a divulgação: individual, distribuída no início de cada ano lectivo e colectiva, na página da escola na Internet, permitindo a consulta permanente por parte de toda a comunidade.

É criado de um grupo de acompanhamento, com assento na Assembleia de Escola ou no Conselho Pedagógico, encarregado da avaliação periódica e da elaboração do relatório anual com avaliação e regulação periódica e com a respectiva elaboração de relatório no final de cada ano lectivo, sendo revisto anualmente e com base nos resultados do relatório final.

A Escola, através do seu Projecto Educativo, parece assegurar o direito à diferença tendo em consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas, constituindo-se como necessidade de existir uma política interna orientada para o sucesso e que se revela na relação pedagógica, na consensualidade e no trabalho cooperativo entre todos os intervenientes no acto educativo, numa atmosfera de tranquilidade, nas avaliações frequentes e nas expectativas elevadas de todos.

## **2.2. O Regulamento Interno da Escola**

O Regulamento Interno (RIE) que nos foi proporcionado pela escola A, estava em projecto de revisão, tendo-nos sido, no entanto, facultado a leitura do seu conteúdo. Do mesmo modo neste ponto, faremos uma apresentação do que nos parece mais relevante, efectuando de seguida uma breve análise do mesmo.

No que diz respeito ao **enquadramento jurídico-administrativo**, o Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de Fevereiro, e o Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio, são os suportes jurídico-administrativos do regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. De acordo com o Decreto-Lei nº 115-A/98, são órgãos de gestão e administração a Assembleia, o Conselho Executivo, o Conselho Pedagógico e o Conselho Administrativo.

Estes órgãos, as estruturas de orientação educativa (fixadas no artigo 3º do Regulamento Interno, conforme determinado no artº 34º do Decreto-Lei 115-A/98) e os serviços especializados de apoio educativo e sócio-educativo (artº 38º do mesmo decreto e artº 4º do RI) encontram-se estruturados de acordo com o estipulado

As estruturas de orientação educativa no âmbito da **Gestão Curricular** e segundo o Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro, rectificado pela Declaração de Rectificação nº4-A/2001, de 28 de Fevereiro, e o Decreto-Lei nº 209/2002, de 17 de Outubro, aprovam a organização curricular do ensino básico estabelecendo os princípios orientadores dessa organização e da sua gestão, bem como da avaliação das aprendizagens, regendo-se, segundo este RIE, por princípios orientadores, nomeadamente:

- *o reconhecimento da autonomia da escola no sentido da definição de um projecto de desenvolvimento do currículo, adequado ao seu contexto e integrado no respectivo projecto educativo;*
- *valorização da diversidade da metodologia e estratégias de ensino e actividades de aprendizagem;*
- *diversidade de ofertas educativas, tomando em consideração as necessidades dos alunos (Cap. III, ponto 1).*

Dispõe, segundo o seu articulado, respeitante aos “*Serviços Especializados de Apoio Educativo*” (RIE, 4.4.1) como **oferta formativa e apoios educativos**:

- ✓ Sala de apoio educativo – Educação Especial: prestação de apoio educativo a alunos com Necessidades Educativas Especiais;
- ✓ Serviço de Psicologia e Orientação - SPO: ajudar o aluno na vertente de orientação escolar e Profissional; dá apoio psicopedagógico aos alunos; apoia ao desenvolvimento do sistema de relações da comunidade educativa.

Consideram que o desenvolvimento destes mecanismos "(...) *permitem detectar a tempo dificuldades de base, (...) em resposta a necessidades identificadas que afectam o sucesso escolar dos alunos (...)*" (RIE, 4,1).

Contudo, a escola desenvolveu, no âmbito dos anteriores, que vêm acrescentar aos já existentes, outros serviços de apoio educativo:

- ✓ A Unidade de Inserção na Vida Activa – UNIVA: visa, entre outros objectivos, estabelecer a articulação com o Centro de Emprego e Formação Profissional, disponibilizando informação sobre saídas profissionais, e formação profissional;
- ✓ O GAAP - Gabinete de Apoio ao Aluno e às Famílias que resultou da articulação entre a Escola e a Associação de Pais, Instituto de Apoio à Criança e o Centro de Saúde: visa, entre outros objectivos, a integração harmoniosa dos alunos, nomeadamente reforçando as ligações entre a escola e as famílias.

Como sala de Integração educativa:

- ✓ A Sala de Integração é uma sala de apoio que tem como principais objectivos: incentivar a criatividade; levar os alunos a aprender a trabalhar em grupo e individualmente; motivar para a concepção e a concretização de projectos, integrando os alunos que não compareceram na sala e aula, durante os períodos lectivos.

Como serviços de apoio sócio-educativo:

- ✓ Acção Social Escolar - ASE: sector sujeito a procedimentos específicos, nomeadamente nos auxílios económicos prestados aos alunos.

No âmbito da "*gestão das instalações específicas*" (ponto 3.3) e para além das já mencionadas, podemos registar alguns espaços dedicados aos interesses dos alunos: a biblioteca/Vídioteca /Audioteca, está aberta durante o horário de funcionamento do horário escolar e dispõe de duas salas funcionando em sistema de livre acesso a livros e materiais em suporte escrito. O acesso a material vídeo e informático é sujeito a requisição.

São actividades permanentes neste espaço: formação e apoio aos "Amigos da Biblioteca", aquisição de novos livros, CDs e outros materiais; apoio à pesquisa bibliográfica a alunos e professores; à realização de aulas; trabalhos a realizar pelos alunos; recuperação de livros e outro tipo de material; divulgação de CDs temáticos junto dos alunos; divulgação e acompanhamento do "Programa INTERNET na Escola"; fomento da audição musical variada; criação de documentos áudio.

O clube de Informática, visa, entre outros objectivos, diversificar estratégias de aprendizagem, através da introdução das novas tecnologias da informação e comunicação nas actividades pedagógicas - áreas disciplinares, apoio educativo, estudo acompanhado, área projecto, etc., apetrechando desta forma os alunos para a sociedade da Informação e da comunicação em que vivemos.

Existem duas salas apetrechadas que contemplam as novas tecnologias - TIC - Tecnologias Interactivas: uma para trabalho em grande grupo/turma, a nível curricular quer disciplinar, quer não disciplinar, (o acesso é feito por requisição, de acordo com o estabelecido no RIE) e outra reservada às aulas de Estudo Acompanhado e para grupos pequenos ou trabalhos individuais.

A Ludoteca é o terceiro espaço da Mediateca e nele se desenvolvem três tipos de actividades: uma de livre acesso aos jogos/objectos de cultura, a funcionar durante todo o ano lectivo, de acordo com o horário estabelecido, outra para realização de projectos curriculares, da responsabilidade de professores e/ou alunos, integrados no Projecto Educativo de Escola e actividades periódicas de animação, abertas a toda a comunidade educativa.

No Atelier de Expressão plástica, os objectos produzidos são depois oferecidos ao Infantário que integra o espaço da escola.

No âmbito do Projecto Educativo e, para além dos projectos contemplados, a escola propõe-se a promover e implementar outros projectos, desenvolvendo novos recursos relacionados com actividades que decorrem de programas exteriores à escola como o desporto escolar que está integrado no Programa Nacional do Desporto Escolar.

Para além de um conjunto de Actividades Internas (Torneios Inter-Turmas, Corrida da Escola, Campeonato de Atletismo, Dias de Modalidade, Torneio Aberto de Ténis de Mesa, etc.), a realizar ao longo do ano nas instalações da escola, estiveram em funcionamento Grupos/Equipa, integrados nos quadros competitivos do Desporto Escolar: Aeromodelismo (Masculino), Badminton, Basquetebol (Feminino e Masculino), Futebol de 5 (Masculino), Ténis de Mesa (Masculino).

Na área da saúde, a Escola pertence à rede europeia de escolas promotoras de saúde, através do Programa Promoção e Educação para a Saúde (PPES). Este veio permitir às Escolas desta rede local reforçar, sobretudo, a ligação aos Centros de Saúde e receber apoio em áreas como a educação alimentar, a criação de um ambiente físico salubre, seguro e confortável, ficando clarificados os objectivos sociais da Escola.

O PPS- Programa de Prevenção e Educação para a Saúde, visa, entre outras finalidades, construir um clima de escola cooperativa, dinâmico e estimulante, com factor decisivo para o desenvolvimento da auto-estima dos alunos e do sentimento de pertença a um grupo. De notar

que este projecto se desenvolve por sub-projectos; Multicultural, Ludoteca, Informática, Aeromodelismo e Ambiente.

As **parecerias**, evidenciam um papel fundamental para a concretização deste Projecto Educativo que envolve, para além daqueles que temos vindo a mencionar, o contributo de diversas entidades, nomeadamente o Instituto da Droga e da Toxicodependência (IDT). O fenómeno da droga e da toxicodependência tem sofrido um desenvolvimento crescente junto da população mais jovem e é neste contexto que o combate a tal fenómeno se tem vindo a estruturar, urgindo reforçá-lo e adequá-lo às novas necessidades, a partir da conjugação dos esforços de todos, traduzida em intervir/actuar, antes da existência do problema. (id, RIE).

O Instituto de Apoio à Criança (IAC) foi também considerado como factor de intervenção, relativamente aos indicadores existentes de problemas sociais detectados em determinadas áreas geográficas da cidade de Lisboa, onde os GAAP's nas escolas actuam. Assim, esta intervenção prioritária da cidade de Lisboa se realiza na Escola Básica 2.3 (A).

Como destinatários da intervenção dos GAAP(s) está toda a população escolar, as famílias e as entidades parceiras que trabalham em rede com cada uma das escolas.

Assim, a intervenção em Meio Escolar potencia os objectivos de uma política de prevenção na medida em que se revela o contexto adequado para ajudar a construir modelos de referência, a partir da transversalização da população envolvida – alunos, famílias, professores, grupos de pares, técnicos auxiliares, instituições diversas e comunidade em geral, para ajudar a construir o espaço pessoal de cada jovem.

### **2.2.1. Síntese Interpretativa do Regulamento Interno da Escola**

Pela análise que dele podemos realizar, o RIE orienta-se pela filosofia da Constituição da República Portuguesa, e da actual Lei de Bases do Sistema Educativo que defende o direito à educação e à cultura "*garantindo o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares*". Destes princípios ressaltam o direito que todas as crianças têm de acesso à educação e o dever que a Escola tem de lhes responder de forma adequada contribuindo para o seu sucesso, independentemente da sua origem social ou étnica, do seu género ou das suas necessidades educativas especiais.

Assim, **relativamente aos alunos**, e fundamentando-se no princípio da optimização da qualidade do serviço público de educação prestado, a Escola prossegue uma filosofia que valoriza não só o saber e o saber-fazer mas também o saber-ser e o saber-estar, já hoje reconhecidos como vertentes importantes para o sucesso pessoal e para a formação dos indivíduos, norteando as acções que, correspondendo à especificidade e características da população escolar, promove "*programas e projectos de inovação pedagógica*".



Neste sentido a escola promove e apoia iniciativas e projectos de origem interna e externa, *"desde que obedeam aos princípios definidos no projectivo educativo da Escola e sejam integrados no seu Projecto Curricular"* (RIE, 1.2.).

No quadro dos princípios referidos, parece *contribuir para o desenvolvimento integral da personalidade dos alunos, promovendo a sua autonomia, responsabilidade e criatividade*, desenvolver a capacidade para o trabalho por forma a que, como futuros cidadãos activos, possam contribuir para o progresso social; e educar para a participação democrática na vida colectiva e para a cidadania. ( Lei nº 46/86, de 14 de Outubro, artº 2º, parágrafos 1. e 2.)

Se considerarmos que as actividades contempladas como apoio (Ex. sala de Integração) são regulamentadas pelo Despacho nº 178-A/ME/93, de 30 de Julho, que visam os alunos do ensino básico que cumprem a escolaridade obrigatória e que revelem dificuldades ou carências de aprendizagem em qualquer área curricular, o apoio pedagógico tem, assim, como objectivo o sucesso educativo pois engloba um conjunto de estratégias e actividades concebidas e realizadas na escola no âmbito curricular.

Para que os alunos adquiram os conhecimentos e as competências e desenvolvam as capacidades, atitudes e valores consagrados nos currículos em vigor, incluem-se ainda nesta modalidade de apoio qualquer programa, medida e organização pedagógica que os órgãos da Escola entendam ser útil para possibilitar o sucesso educativo.

Relativamente aos **professores** e pela análise do documento relativo ao Regulamento Interno podemos inferir que no âmbito do que está consignado nas *"estruturas de orientação educativa"* (cap.III, pontos 1 e seguintes), estão salvaguardadas no âmbito dos princípios orientadores que o regem, a *"valorização da diversidade de metodologias e estratégias de ensino e actividades de aprendizagem"* bem como a *"diversificação de ofertas educativas, tomando em consideração as necessidades dos alunos"*. Para que se proceda a estas finalidades a escola organiza-se por "departamentos curriculares" e "conselhos de grupo disciplinares", que são presididos por um coordenador e por um sub-coordenador, respectivamente.

Quanto à *"organização das actividades da turma"*, esta estabelece-se pela necessidade de assegurar o acompanhamento e a avaliação das actividades a desenvolver com os alunos, através do *"conselho de turma"* artº 36º e 37º do DL 115/a-98), devendo estes conceber o projecto Curricular de Turma, no qual deve consagrar as estratégias de diferenciação pedagógica, que deverá ser assegurado por um Director de Turma, entre os professores da turma, designado pelo Conselho Executivo, que para além de acompanhar o percurso escolar do aluno, é-lhe atribuído também as funções de desenvolver estratégias que visem a sua Integração na escola, promovendo o seu desenvolvimento pessoal e social, de forma a melhorar o seu aproveitamento (3.2.3. RI).

Ao fazermos, agora uma leitura transversal pelas competências que são atribuídas a cada uma destas funções, deparamo-nos com a recorrência verbal que remete para competências dos departamentos curriculares: *"planificar, elaborar, assegurar, analisar, identificar"*, quando se pretende ao nível da escola adequar toda a intervenção desde as metodologias utilizadas nos planos curriculares adoptados, como no elaborar de novas propostas, e até mesmo *"identificar necessidades de formação dos docentes"* ((2.1.7. RI).

A um 2º nível, se é que assim lhe podemos chamar, o Coordenador e o Sub-Coordenador designados já têm como competência o *"promover a articulação com outras estruturas ou serviços da escola (...) "*, *"cooperar na elaboração(...)"*, e *"criar condições que favoreçam a formação contínua e o apoio aos professores menos experientes"* (ponto 2.2.6.RIE).

A um outro nível, ainda, compete ao Conselho de Turma, analisar, em colaboração com o conselho de Directores de Turma, *"os problemas de Integração dos alunos e o relacionamento entre professores e alunos da turma"* e *"colaborar nas acções que favoreçam a inter-relação da escola com a comunidade"*. São os únicos que asseguram *"a articulação entre os professores da turma e com os alunos, pais e encarregados de educação"*, promovendo a comunicação e formas de trabalho cooperativo entre professores e alunos. Também podemos registar que são os únicos em que o termo *"garantir"* pressupõe a *"existência de meios (...) "* aos professores e *"informação actualizada junto dos pais e encarregados"*.

Neste sentido, aos Directores de Turma são-lhes atribuídas competências específicas (e acrescidas) relativas: *"aos alunos (...) aos encarregados de educação (...) aos professores (...) e a outros órgãos da escola"*. Estes podem eleger um Coordenador dos Directores de Turma, figura jurídica, que representa cada ciclo (2º e 3º ciclos), sendo preferencialmente professores com formação especializada na área da *"orientação educativa ou da coordenação pedagógica"* (ponto 3.5.RIE).

Em síntese:

Se a escolha dos nossos entrevistados recaiu no Conselho Executivo com os Representantes do pelouro dos alunos, Coordenador dos Directores de Turma e Directores de Turma, foi porque estes fazem parte de um sistema de representação dos elementos da escola, mais próximos ou mais afastados dos alunos, consoante as funções e as competências que lhe são atribuídas.

A escola, é na verdade, um corpo hierarquizado de elementos, que à letra da lei, poderiam funcionar em regime de espartilhamento de funções, embora esteja contemplado o trabalho colaborativo e a articulação. Contudo, não nos parece que essa exequibilidade seja assim tão facilitada na medida em que a passagem de informação não está estabelecida em

rede. Parece-nos podermos afirmar que esta escola, porém, funciona num regime aberto de comunicação entre pares e entre sistemas de grupos, onde todos conhecem quem.

Seja porque a escola tem um número reduzido de alunos, comparativamente a outras, seja porque os alunos em risco são demasiado evidentes, seja porque as conversas entre professores remetem mais para os casos de insucesso (os que geram preocupação), parece-nos poder afirmar que esta escola se afirma como uma escola cuja organização preza (e prima) pela colaboração e articulação entre docentes, entre estes e outros, quer sejam funcionários ou técnicos da comunidade "interna" da escola, ou de serviços e instituições "externos" à escola. Parece contudo resistir uma cultura de parceria que se tem vindo a consolidar. Note-se que está contemplado no RI da escola que, no ano em que este foi elaborado, 80% dos professores que constituíam o corpo docente desta escola "(...) têm larga experiência e qualificação e estão há mais de três anos neste estabelecimento de ensino" (ponto 1.1.4. RIE).

Não nos cabe a nós, ajuizar desse critério, mas parece ser sintoma de que a estabilidade docente confere, pelo menos, um garante na promoção do sucesso escolar, e da participação numa escola inclusiva.

### **2.3. O Projecto Curricular de Turma da Escola (PCE)**

O projecto Curricular de Turma deve estar contemplado no projecto educativo da escola, procurando corresponder às necessidades reais da comunidade escolar e, especificamente às dos alunos na turma tendo como finalidade ser um facilitador da organização de dinâmicas de mudança que propiciem aprendizagens com sentido numa escola de sucesso para todos.

De igual modo procederemos, neste ponto que respeita ao PCE, a sua apresentação, sendo remetido para outra rubrica uma breve síntese e análise do mesmo.

No documento que contempla o PCE, elaborado pelo grupo de Trabalho – "Avaliação Pedagógica" do Conselho Pedagógico, podemos destacar determinados conteúdos que orientam o Projecto Curricular de Escola em:

- 1- Prioridade de actuação;
- 2- Competências Gerais (ordenadas por prioridade);
- 3- Competências específicas das Áreas Curriculares.

Assim, relativamente, ao PCE, em conformidade com o que está previsto, o grupo de trabalho que o elaborou orientou-o segundo as **prioridade de actuação : métodos de trabalho; mobilização de saberes; comunicação e linguagens específicas; trabalho cooperativo**, e as **respectivas competências gerais:**

Aos princípios orientadores que os regem:

✓ Nos métodos de trabalho:

- *"Motivar para a gestão flexível do currículo assente (...) na diferenciação pedagógica (...) e utilização plural de recursos educativos."*

**competências gerais:** *"adoptar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas a objectivos visados"; "pesquisar, seleccionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável"; "adoptar estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões"; "realizar actividades de forma autónoma, responsável e criativa".*

✓ Na mobilização de saberes:

- *"desenvolver competências (...) ampliar saberes e instrumentos de acção capazes de integrar a inovação e concretizar mudanças na educação e na formação de jovens."*

**competências gerais:** *"mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano"*

✓ Na comunicação e linguagens específicas:

- *"perspectivar crescentes níveis de qualidade, invertendo a tendência de abandono da escola"*

**competências gerais:** *"usar adequadamente linguagens da áreas do saber cultural, científico e tecnológico para se expressar"; "usar correctamente a língua para comunicar de forma adequada e para estruturar pensamento próprio"; "usar línguas estrangeiras para comunicar adequadamente em situações do quotidiano e para apropriação de informação".*

✓ No trabalho cooperativo:

- *"realizar actividades que fomentem estilos de vida saudáveis e uma melhoria de qualidade de vida".*

**competências gerais:** *"cooperar com os outros em tarefas e projectos comuns";  
relacionar harmoniosamente o corpo com o espaço, numa perspectiva, pessoal e interpessoal, promotora da saúde e da qualidade".*

Em conformidade com as **prioridades de actuação**, e de acordo com os objectivos que estão consignados no PCE, destacamos alguns que se dirigem directamente à actuação dos professores e ao

métodos de trabalho:

- *"promover e reforçar os hábitos de estudo e do saber pensar" (...),  
"melhorar o ensino e a aprendizagem através de uma busca colectiva de recursos e meios" (...);*
- *"promover avaliação permanente e Interactiva".*

mobilização de saberes:

- *"envolver e co-responsabilizar todo o corpo docente (...) os encarregados de educação (...);*
- *"melhorar a qualificação e envolvimento dos recursos humanos";*
- *"promover valores comuns a toda a escola, através de uma gestão participada (...)*
- *"promover avaliação permanente e Interactiva".*

comunicação e linguagens específicas:

- *"reforçar as áreas de Língua Portuguesa e da Matemática" (...) da experimentação (...) das novas tecnologias da informação".*
- *"promover avaliação permanente e Interactiva".*

trabalho cooperativo:

- *"envolver e co-responsabilizar todo o corpo docente para uma melhoria do ambiente educativo da escola";*
- *"apostar no trabalho cooperativo";*
- *"promover avaliação permanente e Interactiva".*

**2.3.1. Síntese Interpretativa do Projecto Curricular de Turma da Escola (PCE)**

A análise que se pode efectuar prende-se com duas dimensões: **a definição de planos curriculares e modelos de organização pedagógica da escola.** Assim e segundo a organização dos planos curriculares para os 2º e 3º ciclos que a escola oferece, podemos inferir que correspondem à organização curricular consignada na lei, tendo sempre como referência o **perfil de competências do aluno** à saída do Ensino Básico.

O modo como operacionalizam o currículo, a gestão e a programação das áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, deve assegurar, considerando as prioridades do PEE e as competências essenciais priorizadas e os critérios de avaliação definidos no PCE.

A assunção das decisões para a concretização de processos e formas de gestão curricular, cabe aos órgãos de gestão e de orientação educativa. As decisões para a concretização de processos e formas de gestão e flexibilização curricular, devem emanar de propostas das estruturas de orientação negativa, com a apreciação favorável do Conselho pedagógico, como órgão colegial, e de avaliação dos resultados, no final de cada ano lectivo.

Quanto às **competências essenciais a desenvolver nas áreas curriculares** *deverão ter em conta a diferenciação pedagógica e a adequação das experiências de acordo com:* a "diversidade de situações concretas e significativas para os alunos; "o estágio de desenvolvimento dos alunos"; "o estabelecimento de uma gradação metodológica dentro de cada um dos ciclos e entre ciclos".

Segundo a **abordagem metodológica**, e em consequência das recomendações relativas às competências a desenvolver com os alunos, os problemas que são sentidos pelos alunos, (como seus), e encarados como tarefa com possibilidades de ser realizada, é motivação para diversos níveis de actividades. Neste sentido, todos os métodos de resolução de problemas têm, ainda em comum, as actividades de investigação, realização e avaliação, para além da identificação da situação/problema. As várias designações existentes revelam diferenças que dependem da tónica posta numa ou noutra das actividades e dos objectivos de aprendizagem que se pretendem atingir.

## **2.4. O acompanhamento aos alunos na escola**

Através dos órgãos da Assembleia da Escola foi-nos proporcionado um outro documento com dados referentes a "Alunos em Acompanhamento". Se podemos considerar que a escola, relativamente ao processo de desenvolvimento de estratégias na prevenção dos alunos em risco, se constitui como potenciador das acções e das dinâmicas, também se confrontam com a inevitabilidade de criação de instrumentos que validem as práticas.

Assim, e depois de esclarecido que o documento, em apreço, se constitui como um instrumento de registo, não nos deixou indiferentes quanto ao seu conteúdo. Consta dele algumas características que directamente estão relacionadas com o próprio modo como a escola "diagnostica", "age" e "avalia" **"alunos em acompanhamento"**.

Assim, através de um instrumento, representado, através de um quadro apercebemos que dele constam, por ordem no tempo, a problemática, o encaminhamento, centralizado numa intervenção, quer em termos de recursos da própria escola quer com recurso a

Instituições exteriores à escola, e, por fim, a situação actual que é o pronúncio da situação do aluno, à data em que o registo foi elaborado.

Contudo, pese embora a forma como este documento se constitui como interessante para uma análise mais detalhada dos “casos” que a escola considerou, também nos parece importante esclarecer alguma falta de rigor da apresentação do mesmo e que nos coloca algumas dificuldades de ordem metodológica. Ou seja, a designação final da situação do aluno refere-se a “sucesso” ou “insucesso”, não nos dando uma compreensão do tempo em que as acções foram executadas, se no final do ano lectivo, se após o processo do encaminhamento, portanto mais imediato, se pelo contrário, mais a jusante da identificação do problema.

Perante esta dificuldade apenas nos vamos debruçar por uma abordagem numérica e percentual, que requereu uma contabilização dos casos em cada ano que sucedeu (Quadro 2).

**Quadro 2 - Alunos em acompanhamento**

| ano   | total casos | insucesso nº casos | % sub-total | sucesso nº casos | % sub-total |
|-------|-------------|--------------------|-------------|------------------|-------------|
| 2002  | 11          | 5                  | 45.45       | 6                | 54.5        |
| 2003  | 33          | 7                  | 21.2        | 26               | 78.8        |
| 2004  | 34          | 6                  | 17.7        | 28               | 82.3        |
| total | 78          | 18                 | 23.0        | 60               | 76.9        |

Se considerarmos a variação por ano verifica-se que a tendência é para a escola vir a assumir um maior “sucesso” nos casos em que intervém ou que solicita intervenção ou acompanhamento ao aluno, traduzido por uma percentagem aproximada de 77%.

Destaca-se a subida de casos de alunos de 2002 (11) para 2004 (34), que pode representar, por um lado, um melhor diagnóstico das situações de “risco”, por outro, um acréscimo de crianças e jovens com necessidades de acompanhamento. Contudo, apesar desse dessa subida, há uma inversão da percentagem de sucesso, (54.5% para 82) o que pode revelar uma acção da escola mais adequada e eficaz quando atende às necessidades do aluno em acompanhamento.

Contudo, em termos relativos ainda se observa uma taxa de insucesso de 23%, que se converte em 5.6% se comparativamente a um valor absoluto de 320 (n) alunos que frequentam a escola.

Porém, há que situar este valor (5.6%) em termos do acompanhamento total que a escola desenvolve numa perspectiva de “todos” os alunos que necessitam de “acompanhamento”, não se restringindo este valor apenas aos alunos que consideram em “absentismo” ou em abandono escolar”.

Se delimitarmos esse instrumento apenas a esses, podemos observar o seguinte através do Quadro 3:

**Quadro 3 – comparação de alunos com absentismo e em abandono**

|   |    | % por comparação a<br>"alunos encaminhados**" | % por comparação ao<br>nº total de alunos da<br>escola** | sucesso<br>nº casos |
|---|----|---|--|---------------------|
| nº total de alunos<br>"absentismo escolar"  | 10 | 12.8  | 3,1  | 4 – 40%             |
| nº total de alunos em<br>"abandono escolar" | 2  | 2.5   | 0.6  | 1 – 50%             |

\* n=78

\*\* n=320

O que desta análise comparativa se pode inferir é que a percentagem de alunos que são acompanhados por motivos de "absentismo" é apenas de 12.8%, que resulta numa percentagem de Insucesso de 60% pois desses alunos apenas 4 obtiveram sucesso.

Quanto ao grupo de alunos acompanhados por "abandono escolar", a percentagem é de 2 alunos convertida numa percentagem de 2.5%. Contudo, apenas 0.6% dos alunos da escola estão em abandono escolar o que comparativamente ao universo de alunos na escola, é de facto baixa tendo em consideração que a média da taxa de abandono em Portugal se situa pelos 2.7%.

Destes ainda podemos considerar que a taxa de sucesso foi superior aos alunos que apenas eram absentistas, considerando que dos 2 alunos que foram acompanhados, um obteve sucesso e voltou à escola, cifrando-se percentualmente nos 50%.

Porém, se a discussão estatística dos dados nos orienta numa perspectiva apenas numérica, a verdade é que, à falta de rigor numa tipificação, dos termos "*absentismo*" e "*abandono*", como já foi referido, nos remete para uma casuística multifactorial, nunca aparecendo no instrumento realizado pela escola ("alunos em acompanhamento"), apenas um único indicador como único na "problemática" dirigida a cada um dos termos. Ou seja, cumulativamente ao "absentismo e ao abandono escolar, acrescem outros factores, não subsistindo estes por si só.

Quanto aos "encaminhamentos", podemos identificar a presença do GAAF em 100% dos 78 casos acompanhados, e recursos da própria escola como a UNIVA, sala de apoio educativo, sala de Integração. Já a nível externo podemos encontrar instituições de apoio social (SCML), autárquico (Junta de Freguesia), a nível da Saúde (Centros de Saúde), mas essencialmente serviços de acompanhamento psicológico e pedo-psiquiátrico.



Para melhor clarificar, passamos a apresentar descritivamente, a título de exemplo, como a escola tipifica no seu registo relativo ao “encaminhamentos de alunos” onde estão contemplados casos de “absentismo” e “abandono escolar” e o modo como eles estão definidos:

1º caso: a escola define quanto à:

problemática: “distúrbios emocionais, dificuldades de relação, absentismo escolar”;

encaminhamento: Centro de apoio psicoterapêutico e psicopedagógico:

situação actual: sucesso

2º caso: a escola define quanto à:

problemática: “absentismo, agressividade, disfunção familiar, abandono familiar”;

encaminhamento: Apoio educativo

situação actual: Insucesso

3º caso: a escola define quanto à:

problemática: “abandono escolar”;

encaminhamento: CPCJ

situação actual: sucesso

4º caso: a escola define quanto à:

problemática: “abandono escolar”;

encaminhamento: CPCJ

situação actual: Insucesso

Em **síntese**, podemos considerar que há uma tentativa, por parte da escola, de tipificação dos casos que requerem encaminhamentos adequados a necessidades dos alunos. Contudo, a compreensão da tipificação do “caso” é complexa, dado os factores extrínsecos aos alunos que, muitas vezes até são desconhecidos dos professores, ou ajuizados segundo os seus próprios valores.

Também podemos inferir que não há encaminhamentos que sigam um critério mais ou menos homogéneo, pois da análise dos 78 casos, podemos nos aperceber de semelhanças na

problemática, não se conseguindo, no entanto, visualizar uma correlação linear entre problemática-encaminhamento.

Este instrumento de registo, é tão-somente importante, na medida em que poderá a um médio prazo ser considerado, depois de precisados e aferidos as designações dos termos, um dispositivo de diagnóstico, encaminhamento e avaliação. Se o considerarmos como tal, os professores poderão estar em posse de um instrumento "avaliador do risco", da sua "gestão" e, por fim, da "avaliação".

Um mecanismo que na sua componente multifactorial da problemática, sabe diagnosticar com maior precisão e rigor aferindo do "caso" o que de imediato se pode fazer. É o conhecimento do real para actuar, o que poderá vir a constituir-se como um modelo de prevenção do abandono escolar, se há partida o risco estiver contemplado como tal.

## **2.5. Sinalização do abandono escolar na Comissão de Protecção de Crianças e Jovens em Perigo**

A promoção do desenvolvimento de estratégias, quer através de um trabalho em rede no seio dos diversos intervenientes na comunidade escolar e em conjugação com parceiros estratégicos no contexto dessas comunidades, quer através de um esforço de mediação permanente com vista a diminuir as situações de inserção e/ ou prevalência de comportamentos problemáticos, violência em meio escolar, absentismo e abandono escolar, podem suscitar na assunção de acções que se consubstanciam numa intervenção preventiva uma maior eficácia.

Contudo, a prevenção ainda está longe de acontecer, no sentido que lhe damos da existência de programas e projectos, consolidados e avaliados, e com persistência temporal. Ou seja, os que já tiveram o seu tempo, não foram alvo de avaliação de modo a que pudessem ser credibilizados da forma que mereciam, e para coexistirem num tempo, em que a sua implementação fosse tendo contornos de eficácia e de eficazes.

Nesse sentido, e dada a ausência de estruturas que possam de uma forma preventiva, colaborar com a escola, apoiando-a na prevenção do abandono escolar, criam-se mecanismos superiores, que para o fenómeno do abandono escolar não deviam existir e que são as Comissões de Protecção de Crianças e Jovens em Perigo.

Para termos uma ideia mais precisa sobre as sinalizações dos casos de abandono escolar na área de acção da CPCJ, que legitima a área de intervenção pertencente à escola A, importa, apresentar alguns dados de referência. Os dados que aqui se apresentam estão acessíveis no "*Modelo de Recolha de Dados referente à actividade Processual*" e nos Relatórios que anualmente são elaborados pelas Comissões, e enviados à Comissão Nacional Protecção de Crianças e Jovens em Perigo (CNPCJP).

No Quadro 4 podemos observar a evolução do número total de sinalizações de abandono escolar realizadas pelas 20 escolas na área de ação da CPCJ, Indicando a respectiva percentagem do conjunto das escolas da área e em particular da Escola A.

**Quadro 4- Evolução dos casos sinalizados na CPCJ**

|   | 2002                | 2003 | 2004 | 2005 <sup>10</sup> | Total<br>últimos 3<br>anos |
|---|---------------------|------|------|--------------------|----------------------------|
| Nº Total de sinalizações da área de intervenção da CPCJ | 31 +7 <sup>11</sup> | 42   | 77   | 9                  | 159                        |
| Nº total de sinalizações da Escola A                    | 4                   | 2    | 1    | 1                  | 8                          |
| Percentagem relativa de sinalizações da escola A        | 12.9%               | 4.8% | 1.3% | 11.1%              | 5.0%                       |

Em termos comparativos, é possível concluir que o número de sinalizações da escola nos últimos três anos, face ao total de sinalizações da área de intervenção da CPCJ, é relativamente baixo.

Podemos ainda observar que desde o ano de 2002, este número tem vindo a decrescer, ou a manter-se estável. Iremos procurar discutir esta tendência mais adiante no ponto relativo à análise dos dados.

No ano de 2002 podemos considerar que existiam 7 sinalizações que foram instituídas em abertura de processo, dado que a designação estava contemplada nesse ano no *Modelo Processual (Id, Relatório anual da CPCJ)*. Se considerarmos então um total de 38 sinalizações respeitantes à categoria considerada da área da educação (absentismo e abandono escolar), então a Escola A obterá um valor inferior, correspondente a 13.1% no ano de 2002.

#### **2.5.1. Síntese Interpretativa das sinalizações do abandono escolar na Comissão de Protecção de Crianças e Jovens em Perigo**

A escola parece ter um entendimento de sinalização à Comissão nos casos em que considera que o aluno está em risco. Compreende que deve encontrar, em primeira instância, o apoio necessário em Instituição de 1º nível, quer seja de âmbito social e familiar, a nível da saúde (casos de acompanhamento psicológico e pedopsiquiátrico) quer sejam de ocupação de programas para jovens a nível autárquico, por exemplo.

a escola "sabe" que o abandono escolar, *per se*, nem sempre remete para esse risco/perigo e por isso não sinaliza.

<sup>10</sup> referente apenas ao 1º semestre do ano e recolhido através de Acta da Sessão Alargada realizada em Junho de 2005.

<sup>11</sup> dados referentes a *absentismo* (Nota: esta designação estava contemplada no ano de 2002 no *Modelo Processual (Id, Relatório anual da CPCJ)*)

Contudo, a escola entende que pela legislação em vigor, que é da sua incumbência encontrar resposta adequada ao problema, *"quando se tratar de falta de assiduidade/ abandono deverá alertar o encarregado de educação para as suas consequências na avaliação formativa do aluno (...) compete ainda à escola definir as medidas pedagógicas consideradas mais adequadas no sentido de assegurar o aproveitamento do aluno (...), deve solicitar, primeiramente a intervenção das entidades locais com competência em matéria de Infância e Juventude, nomeadamente a PSP, as Instituições autárquicas (J. Freguesia), serviços de assistência social (Centro Distrital de Segurança Social (...), caso não seja possível às entidades anteriores, em estrita colaboração com a escola, encontrar resposta adequada ao problema, então terá que sinalizar a situação para a Comissão de Protecção de Crianças e Jovens em Risco que tenha jurisdição na área da respectiva escola ou residência (...).*(Id, ofício Circular nº 21, de 10-04-2003 - DREL, DSTP/MSE), cujos destinatários englobam desde as Escolas Básicas do 1º Ciclo, 2º e 3º Ciclos, inclusive, escolas secundárias com 3º Ciclo. Ou seja, os destinatários são aqueles que podem assegurar a escolaridade obrigatória.

Talvez seja necessário esclarecer que inicialmente as Escolas eram fonte de sinalização em grande percentagem. Este ofício circular veio, de certo modo, lembrar a escola na sua função bem como nos procedimentos a tomar em caso de ausência de matrícula ou de abandono escolar. A função e os procedimentos, como também já referimos anteriormente, estão contemplados no Decreto-lei nº 301/93.

Retomando as justificações relativamente ao Quadro 9, outro factor que poderá justificar o "menor" número de sinalizações desta escola, deve-se, para além das práticas e das diligências que a própria escola efectua, à noção de que é provavelmente pelo grau de proximidade e de actuação urgente, mas localizada no tempo e no espaço, que a escola "vai trabalhando" o caso.

Outra ideia provável, mas concebida pelo "outro lado" - a CPCJ, é que o trabalho realizado por esta, no âmbito da sensibilização às escolas do **como e**, em que circunstâncias deve sinalizar, poderá ter tido algumas consequências positivas.

A Comissão tem feito um trabalho ao longo do tempo de Ingerência de sensibilização (e explicação) relativamente à Lei (o que é a Comissão) e ao ofício-circular da DREL (como deve sinalizar. Elaborou, também uma circular Interna em que estavam expressos os procedimentos e diligências a tomar por cada umas das entidades referidas. Dado que este procedimento foi geral para todas as escolas, podemos inferir que a escola compreendeu a função da CPCJ e remete, para si própria, a consciencialização do problema e a sua resolução, quando isso é possível.

## **2.6. Intervenção da escola face ao aluno em abandono escolar antes do encaminhamento para a CPCJ**

Face às sinalizações efectuadas pela escola sentimos necessidade, e na continuidade do estudo, de compreender, além do motivo que deu origem à sinalização, o porquê.

Convém esclarecer que todos os processos contêm dados que podem e devem (ou não) legitimar a intervenção da CPCJ. Contudo, e após a abertura do processo e do seu conteúdo manifesto, enviado pela respectiva instituição sinalizadora passa-se a uma fase de diagnóstico que compete à Comissão.

É também dever da entidade sinalizadora enunciar todos os dados que identifiquem o menor, o motivo da sinalização e fazer corresponder as diligências já efectuadas que possam justificar a não "remoção" do risco ou do perigo. No caso da escola, e dado que a mesma, e todos os que nela intervêm, estão enquadrados por legislação que lhes confere actuar no sentido da resolução da situação, teremos então de compreender os motivos que levaram a escola a efectuar uma sinalização a um outro patamar superior de intervenção.

Pretendemos evocar apenas o que de análise se pode realizar; e apenas o que de relevante se pode analisar, dado que todos os processos, convém referir, são sigilosos. Nesse sentido a análise será uma consequência dos dados que estão descritos por ordem de numeração, tendo como orientação o (**ano**); a **idade** do menor; o **motivo da sinalização**; a **intervenção da escola**; a **intervenção da CPCJ** e, por fim, a **deliberação da CPCJ**, que acharmos por conveniente mencionar.

Da análise da documentação enviada pela escola podemos inferir algumas questões que estão subjacentes à prática comum desta escola: a articulação entre os vários intervenientes da comunidade educativa e as diligências que a escola efectuou.

De um outro modo, podemos também, através da mesma documentação, apreender o percurso escolar efectuado pelos alunos e os motivos que os levam a estar em situação de absentismo ou em abandono escolar.

Quanto à articulação:

De um modo geral todas as sinalizações são efectuadas pelo Conselho Executivo, órgão máximo na escola que, porém, apenas diligencia no sentido de emitir os pareceres que lhe chegaram sobre os alunos, enviando-os à Comissão.

Dos 9 casos sinalizados, e dos relatórios emitidos, 7 referiam-se a informação dada pela educadora social do GAAF. Contudo destes relatórios podemos inferir a articulação que os professores e os outros intervenientes realizam com base na ausência dos alunos:

O Director de Turma é o professor que está ao corrente das faltas do aluno diligenciando administrativamente, geralmente por carta ou contacto telefónico para fazer comparecer o Encarregado de Educação na escola. Perante dificuldades no contacto com a família, diligencia o contacto com a educadora social do GAAP.

Interessante verificar que uma Directora de Turma faz menção, num caso sinalizado, de ser ela a emitir um parecer (relatório) sobre uma aluna, explicando por suas palavras o modo como agiu e as dificuldades que sentiu.

*"(...) como D.T. tomei conhecimento da história escolar da Ana (nome fictício atribuído) (...) a situação de retenção pareciam configurar um quadro de abandono escolar - que se veio a confirmar- mas que antecipadamente permitiu traçar algumas linhas de intervenção visando um acompanhamento mais sistemático à aluna (...)",*

e continua, referindo-se a procedimentos a título individual:

*"(...) foram bastante frequentes as situações que exigiram o controlo das ausências à escola, a condução da aluna à sala de aula quando permanecia no pátio em tempo lectivo, as conversas informais estimulando-a ao cumprimento dos seus deveres escolares que de uma forma geral, foram bem aceites pela aluna (...)"*.

Neste pequeno excerto podemos enunciar em primeiro lugar: a expectativa criada em torno da aluna, ou seja o percurso escolar anterior da aluna fazia antever uma situação de abandono escolar, os "sinais" eram reveladores. Neste sentido esta professora actuou em função de uma previsibilidade do "risco" agindo de imediato ao tentar "controlar" as suas ausências, à "condução" da aluna à sala de aula; as "conversas informais", o que vem manifestar uma preocupação que se afirmou pela relação próxima com a aluna. por parte desta professora.

*"(...) o acompanhamento escolar da Ana precisava de ser suportado pela família (...)"*;

*"(...) foram feitas várias diligências para contactar o encarregado de educação (...), facto que nunca se veio a verificar (...)." ;*

*"(...) a negligência e a indulgência excessiva do ambiente social (...) foram factores que reforçaram negativamente todas as tentativas que a escola fez para apoiar a aluna e a família (...)" ;*

A Directora de Turma expressa, em segundo lugar, a necessidade de intervenção da família, pois no seu entender o acompanhamento escolar deve ser "suportado" por esta. Existe, por parte desta professora, uma justificação causal, que se prende com os factores sociais "a negligência e a indulgência excessiva do ambiente" que vêm ao encontro de uma disfuncionalidade que é comum atribuir-se à família, nos casos em que estas são cúmplices do

abandono escolar, por parte dos seus educandos. Também ficou expresso a tentativa de contactos familiares, não apontando, porém quais.

*"(...) Face às tentativas, sempre goradas (...) foi solicitado o GAAF, uma intervenção técnica de âmbito familiar e comunitário, (...) os técnicos deslocaram-se por várias vezes ao local de residência da aluna, tendo contactado a avó, (...) o relato então realizado, evidencia as dificuldades de comunicação decorrentes de um clima hostil e constrangedor (...).";*

Após as tentativas "sempre goradas", foi solicitada a intervenção do GAAF, uma intervenção técnica, mais especializada e de âmbito comunitário, «extra-portas» da escola. Contudo, a aproximação familiar, por parte do técnico, demonstrou dificuldades a nível da comunicação com um familiar, que não é o/a encarregada de educação.

*" (...) os resultados foram de pouca duração (...) a presença da Ana nas actividades lectivas continuou irregular e de forma pouco empenhada, tendo culminado com o abandono total durante o 2º período (...)."*

Contudo, a intervenção a nível familiar suscitou alguma "pressão" à Ana relativamente ao voltar à escola, manifestando-se, por pouco empenhamento e de frequência "irregular", vindo a pronunciar-se o abandono efectivo, mais tarde.

*" (...) saliente-se que a Ana não apresenta dificuldades na aprendizagem, tendo recuperado, com relativa facilidade, o domínio das matérias leccionadas à turma durante as ausências, (...) todavia, as suas expectativas escolares são manifestamente baixas, não constituindo a escola e a formação proporcionadas, motivo suficiente para o seu esforço e empenhamento (...).";*

Refira-se a nota positiva, indicada na escrita do relatório, relativamente às capacidades da Ana quanto às aprendizagens, *"(...) tendo recuperado, com relativa facilidade (...)"*, o que se por um lado pode gerar frustração por parte da professora pelo seu desejo de recuperação, por outro, devolve-nos uma desculpabilização referente às próprias expectativas escolares que a aluna tem sobre si própria, ficando evidente, também, a insatisfação do ensino estabelecido para a escolaridade obrigatória, *"(...) não constituindo a escola e a formação proporcionadas, motivo suficiente para o seu esforço e empenhamento (...)"*.

A outro nível: *"(...) refira-se ainda que a saúde oral da Ana constitui para nós um motivo de dupla preocupação (...) questionada sobre o assunto, respondia que tinha consulta, o que nunca se veio a concretizar (...).";*

*e por fim, "(...) como DT, reitero a minha total disponibilidade (...) bem como participar em todas as acções conducentes à resolução do caso (...)"*.

O que mais uma vez veio confirmar, uma relação próxima que se manifesta pela preocupação pelo aluno quando estes manifestam necessidades a nível da saúde, para a qual não basta o alerta ao encarregado de educação para que o problema se resolva. Sendo este

um testemunho Individual de grande riqueza, como nos podemos aperceber pelo relato, esta DT mencionou um modo de actuar primeiro Individual, depois em colaboração com a entidade que melhor poderia dar resposta à situação da aluna.

Podemos concluir que dos nove relatórios analisados, que estabeleceram motivo de sinalização são, em tudo semelhantes no seu teor, o que significa que o perfil dos alunos e os procedimentos e diligências realizados pela escola se podem aferir pelo conteúdo comum entre eles, dando lugar à seguinte sistematização:

1º - perfil semelhante do aluno sinalizado:

- os alunos estão "dentro" da escolaridade obrigatória, portanto com idades inferiores a 15 anos. Quase todos com percurso de absentismo e insucesso escolar, com incidência de retenção no 5º ano de escolaridade (ano, considerado de transição), alguns, os mais velhos chegam a ter 3 anos de repetência consecutiva neste ano de escolaridade. Outros manifestam, cumulativamente "*comportamentos desajustados*" considerados pelos professores já como alunos de "risco" dada a vivência e os contactos que parecem ter com outros colegas/amigos/grupos, externos à escola, e ainda "*desajustamentos ao nível das relações interpessoais*".
- as famílias, são para os professores, o possível entrave ao sucesso e frequências escolar, já que todas os relatórios remetem para expressões de "*contexto problemático*", "*famílias disfuncionais*", "*modelos familiares desajustados e negligentes*", "*famílias pouco colaborantes*". Esta pouca permeabilidade da família repercute-se na Inconsequência dos contactos estabelecidos pela escola, via carta, via telefone, até à realização de domicílio.

2º - Procedimentos segundo a escola e actuação de professores

O "alerta" geralmente é dado pela Directora de Turma que Intervém Junto da Comissão Executiva. A escola dispõe de recursos de Intervenção familiar e comunitária (GAAF) que diligencia, através dos seus técnicos, o contacto directo com a família. Por vezes estas visitas domiciliárias repercutem-se em "nada" (ausência das famílias), noutras consegue-se estabelecer um contacto com alguém da família alargada (prima, avó, avô) que manifesta algum Interesse em colaborar, como revelam a impotência de resolver a situação, pois não têm controlo sobre o/a jovem.

Os professores manifestam uma relação próxima com os alunos, aproveitando a sua ida à escola, para irem estabelecendo pontos de contacto e de motivação:

O GAAF, através dos seus técnicos de Intervenção providencia, para além do contacto com a família, outras estratégias e recursos externos à escola, como sejam a ocupação de



tempos livres através de Projectos Instituídos a nível autárquico, espaços de âmbito lúdico, cujos técnicos/animadores articulam com a educadora social do GAAF.

Estes técnicos tentam, igualmente, articular com a rede social, com o objectivo de saber se a família está, ou não, a ser acompanhada, se tem processo de acção social, em que medida e como.

Se são alunos que revelam carências económicas, o apoio social da escola, designado por SASE, intervém através de apoio a material, livros, passe e alimentação, consoante os rendimentos referidos pela família.

O SPO, é um serviço, quase ou nunca mencionado nos relatórios, ou por omissão, ou porque estes serviços dirigem mais a sua intervenção para a orientação profissional, o que não é suposto, ainda, em alunos que não concluíram a escolaridade obrigatória e as suas idades não o permitem.

O objectivo da sinalização à Comissão vem sempre no sentido da impotência de resolução da situação, dando o enfoque na dificuldade em traçar um projecto de vida para o/a jovem, pelo seu *"desinteresse"*, e pela *"família negligência"*, concluindo que o motivo da sinalização é o abandono escolar.

Contudo, manifestam o *"esforço"* ao nível do desempenho da escola e no âmbito das diligências tomadas, em segurar o/a jovem antes de um abandono efectivo, quer em termos do aluno como da própria família.

Esperam da Comissão, uma intervenção *"(...) mais eficaz de modo a salvaguardar as necessidades básicas de educação e/ou (de saúde ou outras), fazendo uso dos mecanismos previstos na lei (...)"*, o que pressupõe, quanto à escola, uma *"maior pressão"* na família e no/a jovem e o seu possível (re)enquadramento escolar. Reiteram, também, uma disponibilidade, bem como *"participar em todas as acções conducentes à resolução"* do caso.

Por motivos, que não são do âmbito deste trabalho, não serão abordadas as diligências tomadas a nível da Comissão, e os seus resultados finais, ficando, no entanto, expresso que um maior um segundo patamar de intervenção tem os seus sucessos e insucessos também a este nível. A pouca permeabilidade familiar é notória, também na Comissão, sendo um factor que permanece. Só que a Comissão dispõe de (outros) mecanismos legais, que de certo modo dissuade mais a família, por um lado, repercutindo-se o acompanhamento numa mais-valia, quando consolidada e articulada com os recursos que a escola dispõe ou outros de que a família necessita.

A articulação que a Comissão faz, de modo informal, com a escola, sendo através de conversas telefónicas, ou de modo formal, quando solicita a subscrição de um acordo de

Promoção e Protecção com o/a aluno(a), atribui uma metodologia de colaboração, que se impõe por uma vontade expressa de resolução da situação. A frequência da escola, passa, então, a ser uma acção negociada por todos: pela Comissão, pelo/a jovem, pela família, e pela própria escola (em nome ou de um Director de Turma, ou da educadora social).

Verifica-se também, que nos ditos contactos estabelecidos, muitas vezes a nível do Conselho Executivo, o aluno de risco, é um aluno conhecido, proporcionando que muitas vezes haja informação directa por parte de um dos elementos do mesmo, sobre o(a) aluno(a). Isto, a nosso ver, não tem uma conotação com o estigma do aluno "*abandonado*", mas sim, e pelo modo como o fazem e como o dizem, um conhecimento que requer um significado talvez maior. É que o aluno em "risco" é fonte de preocupação por parte dos professores e da escola. Requer da parte dos mesmos uma relação de proximidade e afectiva em simultâneo ao de desgaste e da preocupação para voltar a "ter", o que já era "seu", o aluno.

### **3. Representações dos professores com cargos de gestão pedagógica na escola acerca da problemática do abandono escolar**

Após um primeiro nível de análise, tratava-se de descrever e analisar os "modos" de gestão da escola, o que está implícito na documentação e como o desenvolvem na prática face aos alunos em risco de abandono escolar. Num outro nível de intervenção, remeteu-se a análise, de uma forma "indeferida" para outro nível de intervenção, a CPCJ. Nesse sentido, a abordagem de análise centrou-se na premissa: porque é que a escola necessitou desse nível de intervenção.

Os documentos recolhidos assumiram características essencialmente dedutivas, no sentido em que havia uma ideia pré-concebida, e nesse sentido os dados foram organizados de modo a obter resposta às questões de partida.

A segunda estratégia de análise, traduzida de uma forma inversa, na medida em que perante os protocolos das entrevistas foi criado um sistema de análise emergente dos dados. Assim, apresentaremos quadros síntese, de modo a que a sua visualização dê "um olhar" mais global sobre cada tema analisado.

O Quadro 5 (segundo a ordem reconhecida até aqui) representa uma síntese das categorias e indicadores, da análise de conteúdo, respeitantes ao tema: "**Concepções acerca do abandono escolar**".

Quanto aos **Factores associados ao abandono e ao risco de abandono escolar**, a análise de conteúdo realizada evidencia categorias que se prendem com factores escolares e pessoais ligados aos alunos, factores familiares e sociais, mas também factores que estão relacionados com a própria escola e o sistema educativo (Quadro 5).

### 3.1. Concepções acerca do abandono escolar

**Quadro 5 - Síntese da organização do sistema de categorias do tema "Concepções acerca do abandono escolar"**

| <i>Categorias</i>                            | <i>Indicadores</i>  | <i>total</i> |
|--|---|--------------|
| Factores Escolares ligados ao aluno          | Desinteresse pela escola  | 11           |
|  | Desinteresse pelas aulas  | 9            |
|  | Problemas de aprendizagem/insucesso escolar                             | 8            |
|  | Indisciplina  | 9            |
|  | Relação entre problemas de aprendizagem e de comportamento              | 3            |
|  | Dinâmica do abandono: relação entre a Indisciplina/absentismo/abandono  | 6            |
|  | Acumulação do Insucesso - repetências sucessivas                        | 6            |
| sub-total                                    |   | 52- 41,6%    |
| Factores Pessoais ligados ao aluno           | Baixa auto-estima   | 6            |
|  | Idade desadequada ao nível da escolaridade                              | 3            |
|  | Toxicodependência   | 2            |
|  | Problemas de saúde  | 3            |
| sub-total                                    |   | 14- 11,2%    |
| Factores familiares                          | Carências sociais/económicas  | 13           |
|  | Falta de acompanhamento   | 5            |
|  | Responsabilidade dos filhos mais velhos pelos mais novos                | 5            |
|  | Ausência de regras  | 1            |
|  | Fraca expectativa familiar relativamente à escola                       | 2            |
| sub-total                                    |   | 26- 20,8%    |
| Factores sociais                             | Alteração de características sociais dos alunos mais recentes na escola | 3            |
|  | Inserção da Escola em meio problemático                                 | 1            |
| sub-total                                    |   | 4- 3,2%      |
| Factores ligados à escola/ sistema educativo | Procedimentos excludentes segundo a Lei nº30/2002 de 20/12              | 12           |
|  | Pretensão de frequentar outra escola                                    | 2            |
|  | Desgaste e frustração dos professores face à escola                     | 3            |
|  | Padrões de comportamento heterogéneos por parte dos professores         | 4            |
|  | Dinâmica das aulas/métodos muito expositivos                            | 2            |
|  | Inexistência de prevenção precoce                                       | 1            |
|  | Falta de cursos técnico-profissionais                                   | 5            |
| sub-total                                    |   | 29- 23,2%    |
| Total  |   | 125- 100%    |

Da análise dos Indicadores, emerge uma concepção dos alunos em risco de abandono escolar, os designados por absentistas, e os que de facto chegam a consumir o abandono,

considerados os *"abandónicos"* segundo um conceito utilizado pela Responsável dos Alunos no Conselho Executivo (entrevistada A) existindo uma forte relação directa do fenómeno do abandono escolar com os factores escolares ligados ao aluno. Contudo, a dimensão familiar e os factores que estão directamente relacionados com a escola e o sistema educativo são tidos como factores causais extrínsecos à escola (a família) e Intrínsecos (a escola e o próprio sistema educativo) respectivamente, ligados à problemática do abandono escolar.

Relativamente à primeira categoria considerada, factores escolares ligados ao aluno todos os professores, Responsáveis dos alunos no Conselho Executivo (A e C), Coordenadora dos Directores de Turma (B) e Directores de Turma (D, E e F), assinalam o **desinteresse pela escola e pelas aulas**, os factores que dão visibilidade ao aluno que está em risco de abandono escolar, manifestando-se pelas seguintes expressões: *"(...) o abandono escolar é o reflexo da falta de interesse pela escola (EA) são alunos muito desmotivados, são alunos que se deixam andar e rapidamente caem no abandono (...)"* (EC).

Os **problemas de aprendizagem** estão associados ao **insucesso escolar**, tendo a EA (Responsável dos alunos no Conselho Executivo) afirmado que para os alunos a *"(...) falta de conhecimento mesmo ao nível básico (...), estavam sempre inferiorizados(...)"*. Dá um enfoque na **indisciplina**, *"(...) perante o professor assume-se como aquele que é capaz de enfrentar o professor, é capaz de imitar o professor, é capaz de fazer mal aos colegas (...)"*, (EA) e a sua **relação com os problemas de aprendizagem** *"(...) nunca conseguí desligar os problemas de comportamento dos problemas de aprendizagem (...)"* (EA).

Por outro lado a mesma professora contrapõe o sucesso associado a um melhor comportamento: - *"(...) a partir da altura em que começam a perceber que até são capazes de fazer alguma coisa (...), começam a ter algum sucesso e logo, mas isso é nítido, começam logo a melhorar as formas de comportamento. Para mim, nunca conseguí distinguir as duas coisas (...)"* (EA).

A professora Coordenadora dos Directores de Turma (EB), avança ainda, referindo que *"(...) o aluno, porque é absentista, que é mal comportado, quem tem "riscos", geralmente dentro da turma tem a sua desvalorização (...)"*; notando-se por parte desta professora que o aluno que começa a ser absentista, (aluno em risco), como consequência começa a ser desvalorizado pelos colegas.

Na análise da mesma categoria, emergiram 2 indicadores que curiosamente emergiram apenas dos relatos da (EA) Responsável dos alunos no C.E. (EA) e por uma Directora de Turma (EF) nomeadamente quanto à **Dinâmica do abandono: relação entre as variáveis Indisciplina absentismo/abandono**, e às consequências de uma **acumulação do insucesso por repetências sucessivas** que dão expressão através do que dizem:

- "(...) o sentimento de que não são capazes de acompanhar o grupo, acompanhar os colegas... é por vezes, para mim, uma das razões da indisciplina dentro da sala de aula, por parte desses alunos complicados, e depois leva ao abandono da escola (...)". (EA).

- "(...) o caminho começa assim: começam primeiro Indisciplinados dentro da sala, depois começam a tornar-se absentistas e depois abandonam (...) no geral este é o percurso, (...) à medida que vão tendo repetências, começam a acumular o insucesso, estas coisas juntas formam um bloco muito explosivo (...)". (EA);

- "(...) depois quando não consegue vencer essa fase

(...) começa lentamente a abandonar as aulas, torna-se absentista e depois torna-se abandonado (...)". (EA).

Já uma directora de turma (EF), refere, no entanto, outra perspectiva relativamente a este indicador, pois especifica um caso de insucesso por **repetência sucessiva** de uma aluna que caracteriza como, "(...) eu tenho outra aluna, e essa miúda, que é a "Marta" (nome fictício), muito interessante, é uma miúda com capacidades, até podia ser uma ótima aluna, e andou, faltava, andava assim, faltou imenso (...)". associando a situação do abandono ao desinteresse familiar, "(...) e eu acho que a relação que falhou foi a relação familiar. E a partir daí ela começou também a faltar (...) à escola não diz nada, (...), se eu não for à aula também (...) No oitavo ano repetiu, repetiu o ano, o ano passado já era, pela terceira vez que estava a repetir (...)". (EF).

Nos factores pessoais ligados ao aluno destacam-se os indicadores referidos no Quadro 2, tendo sido dito com alguma ênfase pela professora responsável pelos alunos no Conselho Executivo relativamente à **baixa auto-estima**, "(...) sentem-se inferiores mesmo relativamente aos outros (...)". (EA), cumulativamente à **idade desadequada ao nível da escolaridade**, "(...) quando um aluno atinge a fase de absentista e de abandonador, no geral já é um aluno "velho", nós chamamos o velho (...) Está ali nos 14 / 15 anos, e quando os apanhamos nessa fase depois o processo de voltar é muito difícil para dar a volta a isso. (EA) (...) à medida que os miúdos vão crescendo na idade, vão sendo mais absentistas (...)". (EB), tornando-se a idade além de um indicador pessoal também um factor escolar, porque relacionado com repetências sucessivas.

Também os factores ligados à saúde do aluno, "(...) há um aluno que afinal não vem à Escola porque é extremamente gordo e brincam com ele, outro porque tem os dentes ou não tem dentes, outro porque ouve mal e fica no banco de trás (...)". (EC), tal como exprimiu uma das professoras do Conselho Executivo, relativamente a **problemas de saúde**, pode ser motivo de absentismo, porque intervém um factor psicológico (auto-estima) que inibe o aluno de frequentar as aulas/escola.

No que respeita à categoria correspondente aos factores familiares, segundo a maior parte das professoras entrevistadas, estes têm implicações na problemática em estudo e

repercussões sobre o abandono escolar dos alunos que nos vai remeter para outras categorias de análise que transversalmente nos aparecem noutros temas estudados.

Da análise dos Indicadores podemos inferir que todos os professores das três funções abordadas neste estudo, Responsável dos alunos no Conselho Executivo, Coordenadora dos Directores de Turma e Directores de Turma, deram o enfoque nas **carências sociais/económicas**, tendo a professora C exprimido que *"(...) lidamos com factores exteriores à Escola, em especial uma família destruturada (...) - especialmente também factores económicos, factores sociais, (...) falta de interesse mesmo familiar (...)"*, sendo portanto os factores social e económico, visto nesta perspectiva, como causa de uma destruturação familiar, desvalorizadora também de uma perspectiva de melhoria na educação dos seus progenitores.

A Coordenadora dos Directores de turma salienta, ainda, a **fraca expectativa familiar relativamente à escola**, *"(...) as famílias não têm perspectivas, para quê estudar? (...) mas a valorização que havia da escola, do saber, do saber fazer, do saber falar, do saber ler, que havia antigamente e que se vê às vezes nos pais dos miúdos, "Ah porque eu não estudei, não os posso acompanhar (...)"* (EB), abordando a transmissão de valores e saberes como função educativa e socializadora da escola do "antigamente".

A ênfase da situação familiar é dada através de outros indicadores em que a **falta de acompanhamento**, referida por uma Directora de Turma, evidência a própria disfunção familiar como uma ausência total da família, *"(...) os próprios garotos, não tinham ninguém. O pai estava preso, a mãe tinha fugido, os irmãos tinham-se ido embora e era o próprio garoto que tratava dele próprio e isso leva mais cedo ou mais tarde a um abandono (ED), (...) a família não dá apoio nenhum (...)"* (EE), mas também a **ausência de regras**, *"(...) muita ausência de regras, porque para a maior parte deles as regras que conhecem são as regras que eles próprios mantêm (...)"* (EA).

Esta perspectiva é reforçada através de uma nova categoria, **factores sociais**, invocada pela mesma professora (EB), que por estar na escola há muitos anos, e pelo facto de se ter ausentado e tomado a voltar, observa uma evolução pela negativa em termos das **características dos alunos mais recentes na escola**, dando expressão através da sua perspectiva: *"(...) a diferença de miúdos que temos aqui na escola, é do dia para a noite, não tem nada a ver, em quinze anos, como é que isto mudou, como é que os irmãos mais novos de alguns que estavam cá há quinze anos têm características completamente diferentes, os sobrinhos daqueles que estavam cá há quinze anos têm características completamente diferentes(...)"* (EB).

Para esta professora é, também, factor de risco a **inserção da Escola em meio problemático**, *"(...) a escola estar inserida no meio, numa série de bairros que são problemáticos já por si. Portanto com poucas perspectivas, (...)"* (EB).

Na análise categoria relativa aos **factores ligados ao sistema educativo**, pudemos inferir alguns indicadores, de cariz variado, mas manifestado por alguns dos professores

entrevistados. Uns estreitamente relacionados com o próprio sistema legal/ Educativo, **procedimentos excludentes segundo a Lei nº 30** cujo indicador nos remete apenas para o discurso da Responsável dos alunos no Conselho Executivo, *"(...) Então aqueles alunos mais velhos que estão fora da escolaridade, e porque são alunos indisciplinados e problemáticos, eu sei que a tentação, o mais fácil é exactamente começar a marcar faltas (...) e começar a marcar processos disciplinares e assim ele acaba por ser excluído quando estão no limite de idade, (EA), (...) transmitindo a ideia de que a lei é, para alguns professores, o procedimento mais facilitador de resolver problemas disciplinares (...)"* (EA).

Segundo a professora responsável pelos alunos no Conselho Executivo, os **procedimentos disciplinares excludentes** são utilizados pelos professores para fazer face a problemas de ordem comportamental, de um ou outro aluno, mas em que o grupo-turma passa a ser valorizado e deve ser salvaguardado, *"(...) vamos privilegiar o grupo e aí começam a surgir as suspensões, os processos disciplinares (...) um aluno indisciplinado é um aluno para quem a escola deve accionar todos os meios que tem em termos disciplinares, para começar a (...) expulsar (...)"* (EA).

Como **pretensão de frequentar outra escola** a professora do Conselho Executivo refere que *"(...)o aluno apareceu aqui com a mãe e não queria vir para esta escola, queria ir para a escola X, porque os colegas todos iam para a Escola X (...)"* (EA), podendo este também ser considerado um factor de desmotivação inicial por parte de algum aluno, que não deseja a escola onde está matriculado, e que se pode repercutir numa entrada de insucesso na mesma.

Outros indicadores desta categoria, cuja análise, se prende com o **desgaste e frustração dos professores face à escola**, tendo a Coordenadora dos Directores de Turma exprimido com muita ênfase: *"(...) eu acho que o corpo docente se esgotou, esgotou-se, cansou-se (...), portanto, das duas uma, ou isto muda e conseguimos fazer alguma coisa ou então não sei se vamos aguentar muito mais tempo (...)"* (EB). Sendo, porém, um indicador de pouca frequência pode-nos revelar, de certo modo, um bem-estar ainda presente na vida profissional destes professores.

Quanto ao indicador **padrões de comportamento heterogéneos por parte dos professores**, referido apenas por uma Directora de Turma, que indicia a dificuldade de consenso entre os professores nas regras a definir com os alunos *"(...) , porque, uma coisa que eu acho gravíssima e que acontece em vários conselhos de turma é o professor de português dizer, "O menino não pode ter o boné.", e depois o professor de Matemática diz, "Pode ter sim senhor, porque eu acho que o boné fica muito bem, faz parte da característica do menino." e depois o professor de ciências diz, "Olha pode ter ou não ter!", o professor de Matemática diz, "Pode chegar atrasado não há problema.", o professor de ciências (...), Isso é uma baralhação tremenda para as crianças (...) (ED),* o que leva a pensar que os alunos também têm, por parte dos professores, referências diversas.

Também a **dinâmica das aulas/métodos muito expositivos** são contemplados por uma Directora de Turma como factor ligado ao sistema como causa de abandono dos alunos das aulas, transmitidas quer pelas palavras dos próprios alunos *"(...) Ainda ontem alguém (aluno) da*



*minha direcção de turma, me dizia: "Ó professora acha correcto? O professor chega à aula escreve, escreve, escreve no quadro e dita, dita, dita, dita. Nós estamos cansados daquelas aulas!" quer manifestando a sua própria opinião (...) e são as planificações que têm a ver com o próprio professor, quer dizer, cada um é que sabe. Mas se forem todas todas, todas, todas assim, é evidente que o aluno não aguenta (...)" (EF), tocando aqui no facto da planificação poder ser um instrumento diversificador das estratégias pedagógicas.*

A um outro nível, a montante, podemos dizer que para uma Directora de Turma a **Inexistência de prevenção precoce**, é um indicador em que a escola terá que apostar precocemente nestes alunos "(...), e que a escola se calhar para agarrar aquela miúda não sei, teria que, ter feito já há mais tempo, porque ela já estava no oitavo ano, e se não o fez desde o quinto ano, não é? O oitavo ano é muito mais difícil (...)" (EF). Já a **falta de cursos técnico-profissionais**, remete-nos a jusante da problemática, como uma alternativa para o abandono escolar, "(...) Mas depois, eu acuso muito a falta de cursos tecnológicos e profissionais para os miúdos, acuso muito, (...) e o que eu vejo agora é que os miúdos não têm preparação para nada em especial, (...) portanto nem sequer têm, nem para fazer fretes podem, não há preparação para (...)" (EB), parecendo a perspectiva que os cursos técnico-profissionais podem ser uma forma alternativa de solução para os alunos.

### 3.2. Sentimentos vividos pelos professores face ao abandono e aos alunos em risco de abandono

**QUADRO 6- Síntese da organização do sistema de categorias do sub-tema: "Sentimentos vividos pelos professores face ao abandono e aos alunos em risco de abandono"**

| <i>Categorias</i> | <i>Indicadores</i>  | <i>total</i>     |
|-------------------|---|------------------|
| Fracasso          | Insucesso da escola   | 7                |
|                   | Insucesso pessoal   | 5                |
|                   | Impotência perante factores externos  | 5                |
|                   | Baixa expectativa dos professores acerca dos alunos                                   | 5                |
|                   | Sentimento de falhar  | 6                |
| sub-total         |   | <b>28- 23,1%</b> |
| Falta de apoio    | Falta de envolvimento de outros professores   | 7                |
|                   | Falta de estruturas de apoio (pouca intervenção de instituições para apoio à família) | 4                |
| sub-total         |   | <b>11- 9,1%</b>  |
| Dever             | Recuperar o aluno   | 6                |
|                   | Desejo que sejam úteis à sociedade  | 5                |
|                   | Desejo de proteger  | 9                |
| sub-total         |   | <b>20- 16,5%</b> |
| Preocupação       | Pessimismo quanto ao futuro do aluno  | 7                |
|                   | Feedback negativo do percurso de vida dos alunos                                      | 3                |
|                   | Desvalorização profissional do aluno  | 2                |
|                   | Repercussões sociais negativas do abandono escolar                                    | 6                |
| sub-total         |   | <b>18- 14,9%</b> |
| Confiança         | Acredita nas potencialidades dos alunos   | 7                |
|                   | Acredita na coesão da turma   | 1                |
|                   | Acredita nas potencialidades da escola  | 13               |
|                   | Acredita na escola como espaço securizante  | 6                |
|                   | Acredita nas potencialidades dos professores  | 9                |
|                   | Satisfação pelo sucesso do aluno  | 3                |
|                   | Acredita em si como Directora de Turma  | 5                |
| sub-total         |   | <b>44- 36,4%</b> |
| Total             |   | <b>121- 100%</b> |

Este sub-tema, **Sentimentos vividos pelos professores face ao abandono escolar e aos alunos em risco de abandono** (Quadro 6), transporta-nos para a dimensão dos sentimentos manifestados pelos professores perante os alunos em risco ou em abandono

efectivo da escola. Neste discurso, as dimensões afectiva, protectora mas também optimista e entendidas, pelo discurso dos professores, dão expressão às categorias encontradas neste subtema: fracasso, falta de apoio, dever, preocupação e confiança.

Os professores manifestam o sentimento de fracasso, de uma forma generalista dado que esse sentimento remete para a problemática do abandono escolar nos seus significados pessoais, perante si e a escola, mas também de impotência para sua resolução.

Relativamente à primeira categoria, os professores têm um sentimento de *fracasso*, quando o *insucesso da escola* é também um *insucesso pessoal*. Para a Responsável dos Alunos no Conselho Executivo "(...) quando nós perdemos um aluno, a escola fica mais pobre, mas também quando um aluno se torna abandonador, é um insucesso para mim (...)" (EA), esbatendo-se aqui, uma fronteira real entre as expressões que deram lugar aos dois indicadores.

Já a Coordenadora dos Directores de Turma sente como uma espécie de culpabilização consciente sobre o que a escola deve e não faz, "(...) eu não quero culpar a escola, mas também não quero deixar de culpar a escola, porque eu acho que a escola tem um papel nisto, (...) (EB) sugerindo alternativas mas não especificando quais, (...) a exigência também não chega, o estarmos a exigir mais também não é suficiente, tínhamos que ter outras alternativas também (...)" (EB) aliado a um fracasso pessoal, "(...) a mim em termos pessoais custa-me imenso ver miúdos meus, que abandonaram, aí na rua, custa-me imenso é um amargo que eu tenho (...)" (EB).

As representantes dos alunos no Conselho Executivo vão mais além quando sentem uma **impotência perante factores externos** distintos, portanto, dos sentimentos de fracasso pessoais e da escola: "(...) às vezes sim outras vezes não vale a pena, também houve casos que eu já abandonei (...) e desisti deles (...)" (EÁ), e "(...) só me sinto completamente impotente quando os pais comungam desse absentismo, o que também acontece (...)" (EC), manifestando este discurso, latentemente, uma impotência de resolver situações de abandono quando a participação e colaboração familiares são importantes, bem como a dificuldade de encontrar soluções "(...) soluções que não são soluções visto que não resolvem o problema que ele é muito difícil de resolver, mas pelo menos tentativas para que os miúdos não saiam da sala de aula (...)" (AE).

A **baixa expectativa dos professores acerca dos alunos**, tal como foi referida pela professora A, que em simultâneo colocou questões de âmbito legal:

*(...) tem a ver com os critérios de avaliação (...) alguns alunos que vão transitar de ano, não é porque tenham adquirido todos os conhecimentos que lhes dêem direito a passagem, mas há alguns que não conseguem mesmo, os handicaps são de tal maneira grandes (...)" (EA);*

*(...) nós já sabemos que não vai ser benéfico, estamos no fundo a usar a nossa experiência de eles reprovarem, porque para o ano não vão melhorar de certeza absoluta, só vai piorar, portanto é mais um insucesso, então para esses meninos é evidente, o que é que nós fazemos? (...)" (EA),*

manifestando, também, um saber pela experiência, sobre os alunos que “à partida” estão conotados com problemáticas, logo estarão como que sentenciados ao insucesso.

O sentimento de falhar, “(...) eu se calhar em alguns casos também falho, (...) nalguns casos devia ser mais directiva, devia agir de outra maneira, se calhar impor mais, eu tento chamar mais as pessoas (...)” (EA), corroborado por uma Directora de Turma, num sentido mais de conjunto e não tão pessoal, “(...) tem que ser toda a gente envolvida no processo de inter-ajuda em relação a esta miúda, senão todos nós falhamos (...)” (EF).

Este indicador encaminha-nos para outros dois indicadores: **falta de envolvimento de outros professores** e **falta de estruturas de apoio (pouca intervenção de instituições para apoio à família)**, inferindo-se deles um conjunto de limitações que, ultrapassam o desempenho individual de cada professor na sua função específica, dando lugar a uma nova categoria.

A **falta de apoio**, é sentida pela Responsável do Conselho Executivo relativamente a outros professores como “(...) por vezes temos algumas “lutas” com situações mais complicadas, com colegas que não entendem(...) as pessoas elegeram-nos e as pessoas quando nos elegeram sabiam qual era a nossa filosofia perante estes nossos alunos problemáticos (...)” (EA), definindo-se aqui, também, por outro lado, um cargo que requer uma exigência na função, como é o de responsável dos alunos no Conselho Executivo.

Uma Directora de Turma dá expressão ao indicador **falta de envolvimento de outros professores**, ao dizer que “(...) cada um sente a coisa de maneira diferente, e se há uns que se envolvem mais e tentam ajudar, há outros, que (...) portanto não há nada a fazer, e partem desse princípio (...). Há sempre a fazer qualquer coisa. E isto tem que ser, não é só o director de turma, não é? (...)” (EF). Sendo notório, que a função de Director de Turma não é a necessária e suficiente, quando outros professores não estão envolvidos no processo de alunos em risco de abandono (absentismo) ou de abandono efectivo. Porém, transmite um discurso optimista quando pensa que há (...) sempre a fazer qualquer coisa “(...) e estou aqui, não é? (...)” (EF) (...) Ainda quase a pedir aos outros colegas, a mendigar no fundo, **colaboração** (...)” (EF).

A acrescer ao indicador, por último analisado, existe uma **falta de estruturas de apoio (pouca intervenção de instituições para apoio à família)**, que remete, novamente, para outros factores extrínsecos à escola e que se prende, com a intervenção precoce, ou seja, “(...) eu não estou a culpar nem estou a dizer que a culpa é do poder central, (...) devia haver realmente umas estruturas de apoio (...)” (EB), explicado de outro modo por uma Directora de Turma como: “(...) esperava que essas instituições, relativamente a estes alunos, esperava que dessem uma ajuda à família (...)” (ED), manifestando a necessidade de um apoio à família de âmbito social, que não a escola.

Estes sentimentos, revelados nestes últimos indicadores e expressados pelos professores nos seus discursos, remetem para um sentimento de Dever cujo indicador implica

recuperar o aluno, "(...) para mim um aluno problemático é um aluno sempre para recuperar, nunca para expulsar da escola, foi sempre a postura, desta escola (...)" (EA), sendo sintomático o sentimento de afecto e de pertença do aluno à escola, mesmo quando ele efectivamente a abandona, "(...) é na mesma um aluno da escola com todos os direitos e com todos os deveres, o facto é que ele abandonou mesmo a escola, praticamente já nem aparecia. (...)" (EA). Este discurso é partilhado pelo outro elemento do Conselho Executivo: "(...) de qualquer forma sentimo-nos sempre muito mal e até ao final do ano escolar nunca consideramos que o aluno está completamente perdido. Tentamos uma vez e outra sempre ir buscar (...)" (EC) considerando o esforço do Investimento, como positivo, por parte da escola, de "(...) resto tento tudo por tudo e tenho tido bons resultados (...)" (EC).

O desejo que sejam úteis à sociedade e o desejo de proteger são indicadores que decorrem essencialmente, do discurso manifestado da professora Coordenadora dos Directores de Turma, dando voz, respectivamente, através de expressões ilustrativas:

"(...) eu acho que cada vez há essa insistência, o desejo de, já não é que sejam alguém, terem cursos, é o desejo de saberem fazer uma coisa (EB);

(...). E eu prefiro que eles estejam aqui dentro do pátio mesmo que não venham às aulas do que estejam lá fora (...). Ainda vou passando por eles. Ainda vou "então conta-me lá" (...) acho que não é um abandono efectivo da escola, eu acho que é importante (...)" (EB).

Aliado a este sentimento de protecção e de dever, surge a preocupação, categoria, cujos indicadores dão ênfase ao discurso dos professores, essencialmente daqueles que exercem funções ligadas ao Conselho Executivo e à Coordenação dos Directores de Turma. Assim, o **pessimismo quanto ao futuro do aluno**, é descrito por algumas destas professoras como: "(...) eu não gostava que eles abandonassem a escola, o problema é que sei, que eles não vão fazer nada (...)" (EB); e como professor sinto-me muito mal quando um aluno abandona porque sinto que é um cidadão que amanhã está na rua, e isso preocupa-me muito, muito, muito, muito mesmo. Muito! (...)" (EC).

Esse discurso é legitimado com um **feedback negativo do percurso de vida dos alunos**, tendo a professora responsável pelos alunos no CE, expressado que "(...) naqueles casos em que eles não querem e vão para as escolas (3º Ciclo), nós sabemos que ao fim de um mês eles já estão fora, porque nós temos o feedback do percurso deles, (...)" (EA).

Cumulativamente há uma **desvalorização profissional do aluno** "(...) e vão andar a saltar de empregos miseráveis, em empregos miseráveis e vão acabar sempre normalmente muito prejudicados, (...)" (EB) com as conhecidas **repercussões sociais negativas do abandono escolar**, "(...) e vão ser fardos na sociedade, (...) e vão ser fardos para nós próprios (EB), e para a própria sociedade, acima de tudo para a própria sociedade onde eles estão inseridos (...)" (ED).

Porém, e com um enfoque mais positivo e construtivo, os professores declararam um voto de Confiança, quer porque **acreditam**:

- **nas potencialidades dos alunos** – "(...) eu acho que isso é importante também para evitar o abandono, o facto dos miúdos todos serem capazes de fazer alguma coisa, (...) todos eles têm aspectos positivos, todos eles são capazes de fazer, uns com menos uma nota outros com mais uma nota, mas todos fazem (...)" (EB);

- **na coesão da turma** – "(...) sou muito pela coesão de turma e vou por aí pronto. (...)" (EF);

- **nas potencialidades da escola** – "(...) acho que há também um esforço da escola em chamá-los e insistir, insistir, insistir (EB);

(...) até porque a escola tem feito uma tentativa enorme (ED), (...), porque eu continuo a achar que a escola tem de ser um lugar de santuário, digamos, tem de ser uma coisa muito boa, tem de ser, e é, uma coisa que as pessoas não podem desperdiçar (...), é um direito mas é também um dever (...) é uma coisa excelente que as pessoas têm à mão, (...);

Também depende da escola, porque se eu estiver sozinha com todas as minhas convicções, com todo o meu esforço, e os meus colegas não correspondessem (...)

e se a escola não arranjar apoio e não estivermos todos nisso, a professora sozinha não vai (...) (EE);

em relação à Escola eu acho que se tenta tudo por tudo que essas situações não aconteçam.(...)" (EF); o que sugere da parte destes directores de turma uma opinião muito optimista sobre os valores da escola, dos professores:

- **como espaço securizante** – "(...) eles sentem em nós, sentem-se protegidos ao pé de nós, e eu acho que é por isso que eles vêm mais. (...) Eles sentem-se protegidos de estar daquele portão cá para dentro (EA), (...) pelo menos estavam aqui, estavam num sítio relativamente seguro. É melhor do que ficarem no bairro ou terem solicitações diferentes como droga e outras coisas do género, não é? (...) tentar aproximá-los ao espaço escolar. Tentou-se sempre sempre! (...)" (ED);

- **nas potencialidades dos professores** - "(...) o perfil dum professor, as características de um professor (...) o que consegue dar a volta (...), eu acho que é um bocado acreditar nisto, (...), (...) A vontade de conseguir resolver os problemas, eu acho que isto é o principal, (...) (EB), e uma directora de turma, (...) eu penso que o professor consegue, ou que tenta, pelo menos, resolver os problemas, da maneira, mais fácil para o aluno, de maneira a tentar integrá-lo na escola (...)" (ED);

- **em si como Directora de Turma** – "(...)talvez, talvez me atribua alguma importância, sim.(EE), (...) Acredito em mim. Eu falho como qualquer pessoa, não é? (...) Eu primeiro que tudo, conto comigo (...)" (EF);

Por fim, a **satisfação pelo sucesso do aluno** é segundo os mesmos professores, um sucesso pessoal *"(...) mas a partir de certa altura toda a gente percebe que se um aluno tiver um bocadinho de sucesso isso vai-lhe dar graxa ou ânimo ao ego (EE), (...) eu acho que tinha cumprido a minha tarefa, acho que acabou de uma forma satisfatória. (...)"* (EF), devolvendo também ao aluno a satisfação de si próprio.

### **3.3. Síntese descritiva do tema: Concepções acerca do abandono escolar e sentimentos vívidos**

A avaliar por estes depoimentos, parece poder inferir-se que na perspectiva dos professores que se pronunciaram sobre as representações que têm acerca do abandono escolar, uma visão mais centrada nos factores escolares que estão ligados aos alunos, e que são essencialmente demonstrados pelo desinteresse que estes manifestam perante a escola e as aulas, que se evidenciam por comportamentos indisciplinados e por problemas de aprendizagem, cumulativamente a repetências sucessivas que se repercute numa acumulação de insucesso.

Contudo, podemos também inferir uma relação, segundo os professores, e em menor destaque, factores de ordem pessoal ligados ao aluno que se evidenciam, principalmente, por uma baixa auto-estima.

Deste tema, os professores atribuem uma forte relação causal a factores ligados à escola e ao sistema educativo, com maior "peso" que os factores familiares. Relativamente aos primeiros é referido essencialmente pela Responsável pelos alunos no Conselho Executivo, que realça, particularmente os procedimentos excludentes segundo a Lei nº 30. Além deste, são identificados ainda outros ligados a padrões de comportamento heterogéneos por parte dos professores, mas também a inexistência de cursos técnico-profissionais. Curiosamente, e apesar de referido por apenas um director de turma, que considera a inexistência de prevenção precoce como factor associado ao abandono. Quanto aos segundos, justificam pelas carências sociais e económicas das famílias, determinantes, segundo o seu ponto de vista, de meios familiares disfuncionais e negligentes.

Podemos também inferir, e daí a consideração por um outro tema relacionado com as concepções acerca do abandono escolar, os **sentimentos vívidos pelos professores face aos alunos**. Deste, e segundo os indicadores que emergiram, a categoria confiança tem um protagonismo essencial, pois através dele os professores ainda acreditam nos alunos, nos professores, na escola, como espaço protector e securizante, não sem antes confiarem em si próprios relativamente à função que desempenham como directora de turma.

Alliado a uma confiança, que se depreende a jusante da problemática, os professores revelam um sentimento de dever, essencialmente marcado pelo desejo de proteger, embora se tenha de esclarecer que apenas a Coordenadora dos Directores de Turma o referiu, mas,

também, o dever de **recuperar o aluno**, marcado por um desejo de que eles **sejam úteis à sociedade**.

Contudo, e da própria configuração e realidade social actual, os professores também demonstraram preocupação e pessimismo quanto ao futuro do aluno.

#### **4. A prevenção do abandono escolar na escola**

Este tema, a **prevenção do abandono escolar na escola** configura-se nalguma riqueza de indicadores e estes de unidades de registo dado o conteúdo do discurso das entrevistadas, tendo em conta as diferentes funções que cada uma das entrevistadas desempenha: Responsáveis pelo pelouro dos alunos do Ciclo no Conselho Executivo (EA e EC), Coordenadora dos Directores de Turma do 2º Ciclo e também Directora de Turma (EB), e Directoras de Turma (ED, EE, EF).

O processo de intervenção/ prevenção face a alunos em risco de abandono ou de abandono escolar, e segundo a lógica de análise, do geral para o particular, e depois de estabelecidas as categorias, foi possível e desejável o seu agrupamento em sub-temas:

- a) **A acção a nível da escola para a prevenção do abandono escolar;**
- b) **Constrangimentos e dificuldades face à problemática;**
- c) **A acção directa dos professores**

No entanto, da **acção a nível da escola para a prevenção do abandono escolar**, confrontámo-nos segundo o discurso dos professores numa riqueza grandiosa de indicadores nos quais prevalecem concepções sobre a sua acção relativamente: à organização estrutural (o que têm); as suas dinâmicas organizacionais internas (como fazem); as estruturas de apoio em colaboração (com quem fazem); e finalmente os seus processos de avaliação.



#### 4.1. A acção a nível da escola para a prevenção do abandono escolar": Organização estrutural

Quadro 7- Síntese da organização do sistema de categorias do tema "A acção a nível da escola para a prevenção do abandono escolar": Organização estrutural

| <i>Categorias</i>                                    | <i>Indicadores</i>  | <i>total</i> |
|--|---|--------------|
| Redução do nº de alunos                              | Escola de pequena dimensão                                      | 3            |
|  | Turmas pequenas   | 3            |
| sub-total  |   | 6- 9,8%      |
| Existência de turno único                            | Alunos com o mesmo horário                                      | 3            |
|  | Alunos com tempo livre  | 2            |
|  | Melhor gestão de pessoal (A.A.E.-Auxiliares de Acção Educativa) | 4            |
|  | Melhor gestão dos espaços                                       | 1            |
|  | Utilização de uma tarde para prática desportiva                 | 1            |
| sub-total  |   | 11- 18%      |
| Estabelecimento de critérios de formação de turmas   | Valorização da informação recebida sobre os alunos              | 4            |
|  | Flexibilidade e ponderação                                      | 7            |
|  | Promoção de turmas heterogéneas                                 | 6            |
|  | Separação de alunos com problemáticas diversas                  | 6            |
|  | Continuidade de turmas de 5º ano                                | 2            |
|  | Continuidade do mesmo Director de Turma                         | 4            |
|  | Mudança de turma do aluno em risco                              | 8            |
| sub-total  |   | 37- 60,7%    |
| Organização de turmas por equipas pluridisciplinares | Professores com experiência na escola                           | 3            |
|  | Elementos da Educação Especial                                  | 1            |
|  | Coordenadora dos Directores de Turma                            | 1            |
|  | Elementos do SPO  | 1            |
|  | Professor(a) que reuniu previamente com as escolas do 1º ciclo  | 1            |
| sub-total  |   | 7- 11,5%     |
| Total  |   | 61- 100%     |

Este tema aborda questões organizacionais que se prendem com factores que concorrem para uma abordagem da problemática, no sentido preventivo, e não só, pois estabelecem prioridades que, de certo modo, podem vir a explicar a integração inicial dos alunos em risco, tal como a integração na turma, embora existam outros factores de ordem estrutural que se configuram pela redução do número de alunos e existência de turno único, condição assumida e optimizada por esta escola.

Os nossos entrevistados concebem uma matriz organizacional de turmas, que tendo em conta o privilégio de ser uma **escola de pequena dimensão**, facilita a redução do nº de alunos, bem como a existência de turno único. Isto significa que com **turmas pequenas**, “(...) *eu penso que é mesmo uma escola muito privilegiada, até o facto de termos menos alunos (...)*” (EA), e **alunos com o mesmo horário** significa que “(...) *não existem alunos de tarde e alunos de manhã, são todos tarde e manhã (...)*” (EA).

Os mesmos alunos ficam com tempo livre, “(...) *porque os alunos à tarde, saem todos mais cedo (...)*” (EA), proporcionando uma **melhor gestão de pessoal (A.A.E.-Auxiliares de Acção Educativa)**, sendo evidente que “(...) *para a escola foi muito melhor, e isto teve muito a ver com o facto de termos uma carência grande, em termos de auxiliares da acção educativa (...)*” (EA), bem como uma **melhor gestão dos espaços**, “(...) *porque depois a relação entre o número de alunos e o número de espaços permite-nos de facto ter um turno único que é altamente vantajoso (...)*” (EA), sendo possível também aos alunos usufruir da **utilização de uma tarde para prática desportiva**, “(...) *que é então a tarde para praticar desporto, outro tipo de actividades extra – curriculares, terminamos as aulas à 14.45 horas e depois o resto da tarde é para esse tipo de actividades (...)*” (EA), sendo que este discurso apenas foi evidenciado pela responsável dos alunos no Conselho Executivo manifestando-se, através da entrevista, e pautado pela clareza de informações que deu, possivelmente devido à função que exerce.

Relativamente a este sub-tema, podemos continuar a inferir outros mecanismos a nível da escola, quase sempre expressos pela voz da responsável pelos alunos no C.E. que nos dão informação pertinente sobre o modo como a escola estabelece os critérios de formação de turmas e como procede relativamente à organização de turmas tendo em conta a necessidade de equipas pluridisciplinares.

Da primeira categoria (estabelecimento de critérios de formação de turmas), projecta-se um discurso, essencialmente declarado pela entrevistada A, como responsável pelos alunos no CE, com enfoque na:

- **Valorização da informação recebida sobre os alunos:** “(...) *Nós fazemos as turmas em função dos elementos sobre os alunos que nos chegam., (...)*”;

“(...) *as características do repetente, (...) as indicações dos directores de turma, isto tem de jogar (...)*”;

*(...) é que chega um momento em que nós temos de optar, ou pela turma, ou pelo indivíduo, porque de facto há alunos que realmente, (e isto não se pode escamotear a realidade), realmente prejudicam a turma (...)"(EA);*

**- Flexibilidade e ponderação:** *"(...) Nós temos alguns critérios, a escola tem critérios, (...) isto para dar resposta a todos os casos. (...)"(EA);*

**- Promoção de turmas heterogéneas:** *"(...) portanto nós aqui combatemos o mais possível as turmas homogéneas, (...);*

*(...) as turmas têm de ter pelo menos 8 alunos, por exemplo não queremos turmas constituídas só por alunos que venham da mesma escola do primeiro ciclo, (...) nunca deve ultrapassar 10 alunos da mesma escola, (...), junta-se com outras escolas e depois junta-se alguns repetentes (...)"(EA);*

**- Separação de alunos com problemáticas diversas:** *"(...) e o grave é quando a escola não consegue, (e muitas vezes não conseguimos), fazer turmas em que haja um determinado equilíbrio, (...), é que nós temos alunos comportamentais e alunos com dificuldades de aprendizagem e às vezes até alunos com NEE (necessidades educativas especiais); (...) conjugar estas três situações, para mim é o pior drama para um professor (...)"(EA);*

**- Continuidade de turmas de 5º ano:** *"(...) as de 6º ano são continuidade do 5º, faz -se apenas pequenos ajustamentos, naqueles casos em que é necessário mesmo saírem ou entrarem outros (...) É assim, ou porque são turmas de continuidade e isso nós respeitamos em absoluto (...)"(EA);*

**- Continuidade do mesmo Director de Turma:** *"(...) eu neste momento, tenho muita sorte, porque eu tenho uma turma que está no oitavo ano, e que é minha desde o quinto, sexto, sétimo, oitavo, (...) portanto, é um grupo de alunos que, não são abandonadores (...)"(AC);*

*"(...) eu tinha as duas turmas, como era directora de turma eu pedi as mesmas turmas, dar continuidade (...)"(AF);*

**- Mudança de turma do aluno em risco:** *"(...) Acontece até por vezes que alunos que estão em abandono e que entraram numa certa incompatibilidade perante determinado professor, é proposta mudança de turma, e esses casos são considerados, (...) faz-se mesmo todos os possíveis (...)"(AD).*

#### 4.2. A acção a nível da escola para a prevenção do abandono escolar: Dinâmicas organizacionais Internas

Ainda, relativamente à acção preventiva, e como já clarificámos, a análise de conteúdo dirigiu-se para as dinâmicas organizacionais Internas da escola que apresentamos em síntese através do Quadro 8.

Quadro 8- Síntese da organização do sistema de categorias do sub-tema "a acção a nível da escola para a prevenção do abandono escolar": Dinâmicas organizacionais Internas

| <i>Categorias</i>   | <i>Indicadores</i>  | <i>total</i>     |
|---|---|------------------|
| Projecto Educativo dinâmico   | Promove o desenvolvimento de competências pessoais e sociais dos alunos | 3                |
|   | Contextualizado   | 1                |
|   | Define estratégias  | 4                |
|   | Reestruturado quando necessário   | 4                |
| <b>sub-total</b>  |   | <b>12- 8,8%</b>  |
| Valorização dos recursos existentes/parcerias/articulação com a comunidade  | Valorização dos recursos existentes                                     | 10               |
|   | Utilização dos recursos como prevenção                                  | 6                |
|   | Promoção de projectos/iniciativas                                       | 3                |
|   | Mobilização de parceiros  | 7                |
|   | Contactos com o Centro de Saúde   | 5                |
|   | Comunicação à Junta de Freguesia  | 1                |
|   | Colaboração com a Associação de Pais                                    | 2                |
|   | Cooperação do pessoal auxiliar de educação                              | 2                |
|   | Articulação com o GAAF (Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família)         | 3                |
|   | Investimento no trabalho com as famílias/encarregado de educação        | 20               |
| <b>sub-total</b>  |   | <b>59- 43,1%</b> |
| A sala de integração como espaço de acolhimento e reforço das aprendizagens | Projecto de escola para alunos absentistas                              | 4                |
|   | Recebe alunos expulsos da sala de aula                                  | 4                |
|   | Rentabiliza o recurso/espaço  | 2                |
|   | Define programas de ocupação para os alunos                             | 8                |
|   | Reforça em termos de aprendizagem                                       | 2                |
|   | Incentiva a criatividade  | 2                |

## Concepções sobre o abandono escolar e práticas preventivas numa Escola Básica dos 2º e 3º Cidos

|   |   |           |
|---|---|-----------|
| A sala de integração como espaço de acolhimento e reforço das aprendizagens (Cont.) | Completa horário de professores                                       | 3         |
|   | Dá preferência a professores de Português e Matemática para os apoios | 3         |
| sub-total   |   | 28- 20,4% |
| Participação dos alunos na organização de festas                                    | Dinamização de festas com tarefas atribuídas aos alunos               | 3         |
| sub-total   |   | 3- 2,2%   |
| Estímulo à participação dos pais  | Insistência na forma de comunicação com a família                     | 13        |
|   | Sensibilização/promoção do empenhamento familiar                      | 8         |
|   | Transmissão de confiança aos pais por parte dos professores           | 8         |
|   | Importância do Director de Turma na relação com a família             | 3         |
|   | Dinamização de festas na escola para os pais                          | 3         |
| sub-total   |   | 35- 25,5% |
| total   |   | 137- 100% |

O Projecto Educativo desta escola é considerado dinâmico, apesar da frequência absoluta encontrada nos Indicadores ser relativamente baixa, e ter sido referida por apenas metade dos sujeitos entrevistados, como se percebe pelo Quadro 8.

Após a análise do mesmo podemos entender a sua importância, pois os seus princípios orientadores e prioridades de actuação desenvolvem-se, segundo a Coordenadora dos Directores de Turma que se exprimiu de forma total, "(...) não há dúvida nenhuma que o nosso projecto educativo é para estes miúdos que temos aqui, tanto que as nossas prioridades são realmente... melhorar (...), (EB), acrescentando (...) nem sequer é em termos de aproveitamento, as nossas prioridades é, o social, a convivência, as regras, a autonomia dos miúdos, (...) as metas são em termos do desenvolvimento de competências sociais, o desenvolvimento de competências a nível do português, falar, saber falar, saber ler, saber escrever, português como língua materna. (...) "(EB), encontrando-se neste discurso, por si só, a **promoção do desenvolvimento de competências pessoais e sociais dos alunos, com definição de estratégias, e contextualizado**, "(...) é realizado com base na população escolar, nas dificuldades do meio (...) "(EA), e **reestruturado quando necessário**, "(...) é um projecto que se vai construindo (...) "(EA), tendo uma directora de turma manifestado que "(...) mesmo quando eu falo só com um ou dois professores no corredor, faz parte do Projecto Educativo "Olha, ele fez isto assim assim, eu vou fazer assim, portanto aperta também desse lado", isto não é Projecto Educativo? Definir estratégias! (...) "(EE), invocando um sentido global, mas também, "(...) o projecto educativo é como...é a melhor manteiga que se pode pôr neste pão aqui, porque realmente aquilo já vem de muitos anos de pensar, e de fazer, e de reestruturar, reestruturar, (...) "(AB).

A dinâmica instituída, e revelada por alguns professores, a nível da escola é concebida pela valorização que a mesma dá aos outros, ou seja, aos recursos existentes /parcerias/ articulação com a comunidade, criando uma rede de recursos institucionais e educacionais necessários a uma comunidade educativa, através do Quadro 8 agrupado segundo categorias, correspondentes a dimensões, que resultaram dos Indicadores relativamente a:

- ✓ recursos existentes;
- ✓ parcerias;
- ✓ articulação com a comunidade;

Pela análise realizada, todos os professores referem algum ponto de contacto, no seu discurso, valorizador dos outros, enquanto apoio, cooperação e colaboração. Podemos entender que estes professores terão uma consciência das necessidades, desenvolvendo com os outros o que a escola, por si só, não pode proporcionar aos seus alunos como instituição isolada e fechada sobre si mesma.

Objectiva-se através das categorias seguintes um sentido de responsabilidade, partilhado por aqueles que conhecem os objectivos prosseguidos e com eles se identificam, contribuindo para uma agregação enquanto organização e influenciando os membros que a constituem, ajudando a construir o sucesso dos alunos e da escola.

Podemos então enunciar, por parte dos professores, expressões, ricas no seu conteúdo, que nos permitem avaliar o contributo que esses recursos têm dado à escola, o modo e com quem o fazem tendo em conta a valorização dos recursos existentes, tanto por parte das:

Responsáveis pelos alunos no Conselho Executivo:

*"(...) Eu penso que em termos de recursos, tanto materiais como humanos, acho que esta é uma escola privilegiada. (EA), (...) Eu sinto-me privilegiada enquanto professora, porque se eu for a outra escola(...), mas nunca estive numa escola que tivesse UNIVA, nunca estive numa escola que tivesse GAAF (...) fazendo, neste momento, uma relação muito interessante dos recursos de escola com o abandono escolar, "(...) há uma coisa que a estatística nos diz, o abandono escolar nesta escola tem vindo a diminuir. (...)" (EA);*

*"(...) fazemos com que o aluno passe mais tempo com o Ensino Especial, ou pedimos ao Educador do GAAF que dê mais atenção ao aluno no pátio, e que lhe vá dizer que tem que fazer aquela disciplina, que tem que ultrapassar, e ultrapassar não é não fazendo é fazendo, (...).a partir daí há um certo compromisso (...)" (EC).*

Como também a Coordenadora dos Directores de Turma que salienta o como é que a escola faz para obter alguns recursos:

*"(...) Somos nós que os tentamos criar. (recursos), (...) as colaborações com o IAC e as colaborações com a associação de pais, foi de acordo com as necessidades, (...) No princípio do ano fazemos o contacto com Instituições, pedimos, falamos um bocadinho na nossa população escolar, falamos nos nossos interesses e pedimos a possibilidade de os nossos alunos frequentarem. (...)">(EB).*

Curiosamente apenas de Directoras de Turma não podemos destacar algum prenúncio, ou lembrança, da necessidade de valorizar os recursos e as parcerias existentes.

**A Utilização dos recursos como prevenção** denota também, por parte desta professora, *"(...) Nós fazemos um bocado de traulha da mistura dos recursos, quer dizer não são só encaminhados aqueles que por direito têm aquele lugar, (...), mas também aqueles que sabemos que uma intervenção às vezes rápida, ou temporalmente rápida resolve o problema do miúdo. (...)">(EB).* Já uma das representantes do Conselho Executivo salienta e reforça, tal como a sua colega do mesmo órgão de gestão, *"(...) O abandono escolar aqui na escola tem vindo a diminuir, (...) Nós temos tido vários tipos de atitudes, vários tipos de recursos que poderão realmente funcionar (...) Começou a diminuir (o abandono escolar) a partir do momento em que nós conseguimos ter na Escola o Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família, em que fazemos através de uma Educadora Social, intervenção directa na família. (...)">(EC).*

A alusão à **Promoção de projectos como iniciativas** que *"(...) nós temos pequenos projectos, mas a funcionar numa sala de Integração, pequenos projectos a funcionar na Ludoteca e na Biblioteca. (...) É dos interesses dos alunos, nada é imposto! Não pode ser. Às vezes nós demoramos um ano inteiro à procura de algo de interesse para o aluno e não conseguimos encontrar, o que o aluno escolhe nem sequer existe (...) Tanto mais que nós fomos a primeira Escola a fazer a Feira das Profissões e neste momento temos Escolas já a fazer Feiras de Profissões. (...)">(EC),* completado por uma directora de turma, *"(...) temos uma série de recursos, há uma série de clubes, há o clube da Matemática, há o atelier da palavra (...)">(ED),* sendo estas iniciativas claramente criadas para valorizar espaços, criar ambientes motivadores segundo o interesse dos alunos.

Para isso há que **mobilizar os parceiros**: *"(...) Nós também quando temos necessidades específicas reunimos com outros sectores (EA), (...) nas parcerias nós temos vindo a procurar pontos de interesse para os alunos para além da escola, por exemplo, pré- estágios, pequenos espaços de formação prática de acordo com os interesses dos próprios alunos, dos pais (...) de maneira a trabalhar com os pais e com os alunos, a traçarem-lhe um objectivo muito próximo daquilo que eles conhecem. (...)">(ED), (...)* quando nós solicitamos, nós fazemos isso de forma muito séria, *"(...) logo no início do ano há um compromisso com as Instituições, de X vagas que nós preenchemos (...)">(ED).* Estes parceiros parecem ser procurados de acordo com os interesses e necessidades dos alunos e abordados de forma formal e atempada.

Algumas vezes, a articulação com as instituições da comunidade passam pela necessidade de **contactos com o Centro de Saúde**, *"(...) numa das reuniões de parceria está presente a doutora A, do Centro de Saúde (...)">(EA),* e também a **comunicação à Junta de**

**Freguesia**, "(...) são os avisos para a junta de freguesia. (...) "(EA), a **colaboração com a Associação de Pais**, "(...) sempre tivemos uma relação muito boa com as associações de pais, eles são muito colaborantes (...) "(EA), a **cooperação do pessoal auxiliar de educação**, "(...) por exemplo, quando há um problema grave com os funcionários reunimos com o Chefe de Pessoal (...) "(EA), enquanto que o outro elemento do C.E espera a atenção aos alunos por parte dos AAE, "(...) e às auxiliares de acção educativa que façam uma chamada de atenção positiva aos alunos: "Estás diferente, o que é que te aconteceu, nós estamos aqui para te ajudar.", portanto este tipo de coisas. (...) "(EC).

A **Articulação com o GAAF (Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família)**, vai apresentar-se como a grande estrutura de apoio a esta escola, aos alunos e também aos professores pois, tal como refere uma das entrevistadas, "(...) eu limito-me a fazer um bocado a ponte dos professores com o GAAF dos alunos com o GAAF e dos pais com o GAAF e não interferir dentro do funcionamento do GAAF (...) "(EB), evidenciando-se aqui de forma notória a articulação com a família e o GAAF como elemento mediador na escola.

A sala de integração como espaço de acolhimento e reforço das aprendizagens, sendo uma sala para apoio e com objectivos bem definidos, tal como está previsto no Projecto da Escola, tem além do Incentivo à criatividade, levar os alunos a aprender a trabalhar em grupo e individualmente motivando-os para a concepção e a concretização de projectos.

Esta teoria é mencionada com grande ênfase pela entrevistada A, donde emergiram indicadores explícitos e clarificadores da função daquele espaço revelando-se um **projecto de escola para alunos absentistas**, "(...) nós temos a sala de integração que é outro sector, é outro dos recursos da escola, que se está a revelar fundamental (...) "(EA), tendo uma Directora de Turma afirmado que "(...) o abandono escolar aqui na escola tem diminuído ano a ano, factores que se conjugaram, (...) a sala de Integração educativa que começou a funcionar há dois anos nesta escola ajudou (...) "(ED), estando evidenciado já a importância da conjugação de esforços e iniciativas.

Os outros indicadores indicam outro objectivo do espaço: **recebe alunos expulsos da sala de aula**, "(...) A sala de Integração é a sala que recebe vários tipos de alunos, ela foi criada essencialmente para os alunos que eram colocados fora da sala de aula (...), existia dois tipos de alunos que iam para a sala de integração, o aluno ocasional, aquele que, coitado, naquele dia está mal disposto, aborreceu o professor e foi parar à sala e o sistemático, e então naqueles casos graves! (...) "(EA).

**Rentabiliza o recurso/ espaço**: "(...) a sala de Integração, tem três salas, na primeira, é logo recebido por um professor que vai falar com ele, saber a razão porque ele está ali, o que é que se passou e tal (...) " e depois canaliza-o conforme o caso (EA), evidenciando-se também o modo como os alunos são distribuídos pelos diversos espaços;

"(...) Mas depois, o que é que nós sentimos, que havia horas em que os professores estão lá sem fazer nada, e achámos que era um recurso que não estava a ser bem rentabilizado (...). São [sempre canalizados] através de um levantamento com os directores de turma, (...), a rentabilização da sala está



quase a 100%, praticamente (...)" (EA), esclarecendo sobre a distribuição dos espaços, e de quem os dirige.

**Define programas de ocupação para os alunos:**

- "(...) no ano passado havia uma turma, de facto "terrível", que era o top 10 da sala de integração, (...) a própria sala começou a definir um programazinho para esses meninos, que eram quatro ou cinco, (...) em que eles foram retirados de algumas aulas curriculares, iam para lá fazer trabalhos (EA);

- (...) este ano a sala de integração é procurada por outros miúdos que por qualquer razão estão sem aula, ou porque não têm no horário, ou porque o professor faltou;

- (...) e que procuram ir para a sala de integração onde têm um adulto que os possa ajudar nos trabalhos, organizar o dossier (...) a sala de integração também está a fazer um bocado esse papel [de prevenção] (...) (EB).

**Reforça em termos de aprendizagem:** "(...) nós sabemos, são alunos até complicados, alunos que têm grandes dificuldades ao nível do português, tem x horas de português lá, outros que têm mais a Matemática também, é um reforço em termos da aprendizagem (...) (EA).

**Incentiva a criatividade:** "(...) há outros alunos que têm grande instabilidade emocional, para quem a vertente, portanto, da expressão é muito importante, (...) os próprios directores de turma canalizam-nos para a sala de expressão plástica, (...) (EA).

A sala de integração como recurso veio também dar a possibilidade de **Completa[r]** horário de professores, "(...) nós pelo facto de termos aulas de 45 minutos e 90, temos de dar aulas de compensação horária, as aulas eram de 50, (...) portanto o Ministério fez uma fórmula, todo o professor que tem o horário completo tem de dar 2 horas de compensação, o professor que tem menos horas dá apenas uma hora (...);

(...) nós fomos buscar todas essas horas de compensação, ao horário que todos os professores têm, fomos buscar colegas que esperam a reforma, e que já não vão dar aulas, (...) alguns casos que por questão de saúde, não têm prática pedagógica, de maneira que canalizámos tudo para a sala de integração, colegas que têm o horário completo, completou-se o horário, de maneira que se conseguiu, perfeitamente, cobrir tudo (...) (EA).

**Dá preferência a professores de Português e Matemática para os apoios** devido às lacunas dos alunos nestas áreas, "(...) e então, este ano para além da componente disciplinar que é fundamental, evidente, há outra componente, que são os apoios, porque nós estamos a receber, cada vez mais alunos de 5º ano, que nos chegam aqui, turmas inteiras, sem saber ler nem escrever (...) esses professores, porque aí nós seleccionámos, os professores que são de português e de Matemática ficam mais para os apoios do que outros (...) (EA).

Nesta categoria, participação dos alunos na organização de festas verifica-se que a **dinamização de festas com tarefas atribuídas aos alunos** é uma vertente recente mas que tem

tido adesão "(...) há três anos que começamos a fazer aí no final do ano uma festa, em que todos os alunos do 5º e 6º ano entravam, todos os alunos têm um papel, todos foram responsabilizados para determinada tarefa (...) Claro que eram 300 alunos ao mesmo tempo numa tarefa mas tinham todos a responsabilidade individual daquela tarefa (...)” (EB), sendo também um contributo para a envolvência dos alunos em actividades na escola.

Por fim, este sub-tema dá ênfase ao estímulo à participação dos pais, sendo as responsáveis pelos alunos no Conselho Executivo e a Coordenadora dos Directores de Turma quem mais destaca através dos indicadores que resultaram dos seus discursos. Continuam a promover a **Insistência na forma de comunicação com a família**, "(...) porque nós depois mandámos telegramas, vai lá a técnica do GAAP a casa, (...), aquelas tentativas todas que nós fazemos (...)” (EA). e a Coordenadora dos directores de turma refere que "(...) Normalmente a escola intervém face a situações de risco através do "aperto" do encarregado de educação (...) da sua responsabilização (...)” (EB) ficando evidente, também, e como atrás já foi referido, que a escola intervém em termos da saúde dos seus alunos responsabilizando os pais, (...) Contactamos sempre em primeiro lugar, o Encarregado de Educação, quando não temos feedback nenhum, (...) o Encarregado de Educação é chamado à Escola para determinada consulta. Pedimos sempre autorização (...) geralmente demite-se "Não posso e tal" e esquece, a primeira vez não vem. Entretanto nós dizemos "Tem consulta no dia X, está aqui!" (...). (EC).

Para isso há que fazer uma **sensibilização/promoção do empenhamento familiar**, "(...) também tem muito a ver com o contexto familiar, porque nós fazemos muito apelo à família para nós é a base de tudo, porque se nós não temos o empenhamento da família depois é muito, muito difícil (...)” (EA), procurando, **por parte dos professores uma transmissão de confiança aos pais**:

"(...) Eu acho que também há uma confiança, que se consegue transmitir aos pais, que afinal os filhos ainda são capazes de fazer alguma coisa na escola, (...) afinal até há qualquer coisa que eles fazem bem, que não é só fazerem mal, só se portarem mal, só escrever mal, não, que há qualquer coisa que eles fazem bem. (...);

(...) Eu acho que o levar os pais a pensar que afinal ele não é tão mau, não estou aqui para falar mal de si, tentar juntos uma solução, (...) os pais também acham que estamos a investir um bocado neles, quando tentamos através deles solucionar o problema do filho, ou sobrinho, ou vizinho (...)” (EB), ficando aqui descrito essa intencionalidade.

A **Importância do Director de Turma na relação com a família**, referido pela entrevistada C, como responsável pelos alunos no CE, tem "(...)de estar uma pessoa em quem confie, que geralmente é o Director de Turma, e é a confiança dos pais é o primeiro passo que nós temos que dar (...)”(EC).

Outra forma de aproximarem os pais da escola é através da **Dinamização de festas na escola**, tendo a Coordenadora dos Directores de Turma referido que "(...) vi[u] pais que nunca tinham vindo à escola por qualquer outro motivo, (...). Tenho a certeza que é um princípio e foi por isso

que continuamos a fazê-lo (...)”(EB), sendo aqui transmitido outra iniciativa da escola, como forma de aproximação dos pais e que se revelou bem sucedida.

Dáí que o estímulo à participação dos pais como investimento no trabalho com as famílias/encarregado de educação seja preponderante neste estudo, e segundo os professores, para a consecução do sucesso dos alunos, como se poderá avaliar no decurso desta análise de conteúdo das entrevistas. Já a responsável pelos alunos no C.E. “(...) *procuro incessantemente trabalhar com as famílias na parte que me toca. Mais do que com os outros professores, (...) (EC), (...) A função deles, a importância de eles estarem aqui, eu acho que os pais, aí são sensíveis acho que é muito trabalho do director de turma, efectivamente, e que acho que até tem tido bons resultados (...) (EB)* e a ligação com o GAAP, (...) *quando o director de turma já não consegue fazer essa ligação recorre realmente à educadora social e ela consegue, porque vai lá a casa, (...) (EB)*, pois, segundo a mesma professora não se disponibiliza para fazer domicílio, (...) *Eu por exemplo não vou lá a casa, sei de directores de turma aqui que vão, (...) (EB)*. Uma das Directoras de Turma realça mesmo a necessidade dos pais para a colaboração na prevenção dos alunos em risco, (...) *Tenho que recorrer ao encarregado de educação, e sentir de perto o que é que se passa, para poder ajudar sem que as pessoas sintam que eu estou a bisbilhotar, que estou a entrar. Entrar assim no seio familiar! (...) (EF)*, evidenciando um certo pudor mas necessidade de contactar a família.

#### **4.3. A acção a nível da escola para a prevenção do abandono escolar: Estruturas de Apoio em colaboração**

Do discurso dos professores relativamente aos recursos, passamos a enunciar os que existem efectivamente na escola e outros, em termos da comunidade educativa, que os professores privilegiam, pois segundo os indicadores que emergiram dos relatos dos mesmos, eles são uma componente indispensável na concepção que têm de como recuperar o aluno em risco, ou mesmo em abandono escolar, no sentido de o ajudarem a integrar de novo a escola, ou a ajudá-lo a prosseguir outras vias no âmbito da diversidade das ofertas formativas nos níveis terminais do sistema.

As categorias que de seguida analisaremos, embora directamente relacionadas com a acção a nível de escola para a prevenção do abandono escolar, surgem no âmbito das estruturas de apoio em colaboração, em termos de existência, ou não, de mecanismos que possam contemplar a avaliação do que este corpo docente faz, e da consciência das práticas que sejam de cariz preventivo ou meramente solucionadoras de casos. (Quadro 9)

Concepções sobre o abandono escolar e práticas preventivas numa Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos

**Quadro 9 - Síntese da organização do sistema de categorias do sub-tema "a acção a nível da escola para a prevenção do abandono escolar": Estruturas de apoio em colaboração**

| <i>Categorias</i>   | <i>Indicadores</i>   | <i>total</i>     |
|---|--|------------------|
| O GAAF (Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família) como espaço integrador            | Criado como espaço de apoio e de prevenção   | 7                |
|   | Promove soluções   | 2                |
|   | Criado pela Associação de Pais   | 6                |
|   | É um Projecto de parceria com o IAC  | 2                |
|   | Criado inicialmente para os alunos em risco de abandono escolar                            | 2                |
| <b>sub-total</b>  |  | <b>19- 15,6%</b> |
| Educadora Social (GAAF) – como elemento mediador                                  | Valorização da função dos animadores de pátio (educadora social)                           | 13               |
|   | Apolada por Instituição externa  | 2                |
|   | Acompanha alunos na área da saúde  | 1                |
|   | Articula com outras instituições: J.Freguesia; Comissões de Protecção de Crianças e Jovens | 3                |
|   | Acompanha alunos que vão/saíram para outras instituições escolares ou profissionais        | 4                |
|   | Faz intervenção familiar   | 3                |
|   | Articula com o C.E. via representante da Associação de Pais                                | 1                |
|   | Apoia professores e Directores de Turma  | 9                |
| <b>sub-total</b>  |  | <b>36- 29,5%</b> |
| O SPO (Serviço de Psicologia e Orientação) – como elemento avaliador e de suporte | Encaminhamento dos alunos  | 6                |
|   | Avaliação psicológica dos alunos e atribuição das alíneas ao abrigo da Lei nº 319          | 5                |
| <b>sub-total</b>  |  | <b>11- 9%</b>    |
| Acompanhamento dos alunos com NEE pelas Equipas de Educação Especial              | Integração de alunos com necessidades educativas especiais                                 | 3                |
| <b>sub-total</b>  |  | <b>3- 2,5%</b>   |
| Existência de uma UNIVA (Unidade de Inserção para a Vida Activa) na escola        | Recurso de encaminhamento para a via profissionalizante                                    | 13               |
|   | Concessão de técnicos através da DREL/Junta de Freguesia                                   | 5                |
|   | Solicitação de pré-estágios junto de outras instituições                                   | 11               |
|   | Estudo do perfil do aluno antes do encaminhamento  | 4                |
|   | Colaboração com o Centro de Emprego  | 2                |
|   | Articulação com o SPO  | 4                |
|   | Articulação com Directores de Turma e o responsável dos Coordenadores de Turma             | 2                |
|   | Solicitação para a colaboração da família  | 5                |
|   | Realização da Feira das Profissões   | 4                |
|   | Visitas com os alunos aos cursos profissionais   | 3                |

|           |  |          |
|-----------|--|----------|
| sub-total |  | 53-43,4% |
| Total     |  | 122-100% |

O GAAF (Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família) como espaço integrador, é considerado um dos recursos mais valorizados na escola pelos professores. Segundo os projectos contemplados no âmbito do Projecto Educativo, o GAAF visa entre outros objectivos *"organizar recursos tendo em vista uma integração harmoniosa dos alunos, nomeadamente as ligações entre a escola e as famílias"*.

Foi criado como espaço de apoio e de prevenção e inicialmente para os alunos em risco de abandono escolar, promove(endo) soluções pois *"(...) aqueles alunos que não querem vir à Escola, que não gostam da Escola, que na primeira oportunidade a abandonam e que depois ir buscá-los é muito difícil. (...) Com o Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família [GAAF] tem sido um trabalho facilitado nesse campo (EC), (...) o objectivo é que ocupe os miúdos que de alguma forma estão sem aulas, para que eles não andem abandonados no pátio (EA), (...) e que além de apoiar, pois aquilo é um gabinete de apoio, cria soluções também (...)"*(EB).

O GAAF foi criado pela Associação de Pais sendo um projecto de parceria com o IAC, *"(...) pelo facto de nós termos o GAAF; também há a nossa parceria sempre muito benéfica, é um facto que queria realçar (...) até neste momento a existência do GAAF, também se deve muito a um trabalho de umas associações de pais (...) e as situações de abandono e disciplinares não têm nada a ver com aquilo que se passa hoje na escola, e então foi perante isso e porque nós temos um parceiro que talvez porque está até especialmente muito perto de nós, que é o IAC (Instituto de Apoio à Criança) (...)"*(EA).

A necessidade de criar uma categoria associada ainda ao GAFF: Educadora Social – GAAF – como elemento mediador, prende-se pela utilidade e proficiência de uma técnica (educadora social) cuja função é a da mediação escolar. Da mesma podemos inferir a **valorização da função dos animadores de pátio (educadora social):**

*"(...) eu sei que os primeiros (técnicos) que tivemos não tinham uma actuação tão correcta como têm os actuais (...) "*(EA);

*(...) depois veio a nossa educadora social que tem um papel muito, muito importante, ela é de facto muito boa, e isso também fez pender a balança, e hoje penso que a escola, já ninguém passaria sem (...) "*(EC).

**Apolada por Instituição externa:** *"(...) É tudo uma gestão pessoal do tempo, tanto mais que não pertencem à DREL, não pertencem a lado nenhum. Neste momento a nossa Educadora Social está aqui subsidiada pelo IDT (Instituto da Droga e da Toxicodpendência) (...) "*(EC);

**A Educadora Social tem como Funções:**

**Acompanha alunos na área da saúde:** "(...) Ora acontece que o aluno não está, há o Educador Social que vai com ele, por exemplo, às vacinas, por exemplo a uma consulta de risco. Porque os pais se demitem completamente (...) "(EC);

**Articula com outras instituições: J.Freguesia; Comissões de Protecção de Crianças e Jovens:** "(...) ou quando é preciso a intervenção da assistente social da junta de freguesia ou quando é preciso a intervenção do centro de saúde, portanto ela faz um bocado essa ponte, e faz muito bem, (...) Com todos os alunos da Escola! Com todas as Instituições, (...) Inclusive com as Comissões [de Protecção de Crianças em Perigo]. (...) E é o nosso último recurso. As comissões são um desespero muito grande porque nós precisávamos de alguma coisa mais. (...) "(EC);

**Faz intervenção familiar:** "(...) [A Educadora Social] (...) tenta negociar a vinda à escola [do aluno], se não consegue essa vinda à escola, no próprio terreno tenta sensibilizá-los para a falta da frequência escolar e as suas consequências quer a nível legal, quer a nível de futuro (...), quando é um aluno que é efectivamente frágil, é um aluno tímido, abandonou a escola, a Educadora Social consegue trazer (...) "(EC);

**E Directamente com os alunos:**

**Acompanha alunos que vão/saíram para outras instituições escolares ou profissionais,** "(...) Amanhã a "P" vai contigo, que é a Educadora Social, vai contigo e tu vais ver que não tens medo!" (...), é uma sensibilização, mas com saída para o exterior. (...) Eles vão contactar no local próprio com os cursos e ver a funcionar, é um dia inteiro que passam nisso (...) "(EC),

**Na escola/com os professores:**

**Articula com o C.E. via representante da Associação de Pais, Apoiar professores e Directores de Turma,** "(...) Os professores e os directores de turma fazem a relação com o GAAP através da educadora social, e (...)";

(...) e acompanham ou não, mas autorizam que os alunos saiam e estão de acordo perfeitamente com aquela visita com aquela escolha, (...)

(...) nada pode ser feito à margem do Director de Turma e do Encarregado de Educação, que pode acompanhar ou não determinada visita. (...) O que eles [professores] pensam é que realmente tem que se fazer intervenção na família, mas querem técnicos no terreno (...) "(EC).

"(...) E desde que os professores podem usar a Educadora Social sentem-se muito mais acompanhados, porque legalmente uma pessoa que põe a carta no correio, e que faz tempo vem devolvida, está cumprida a formalidade legal (...) "(ED). Ressaltando que a Educadora Social não tem autonomia, estando sempre subjacente o acordo/autorização do Director de Turma e dos pais.

O SPO – Serviço de Psicologia e Orientação – como elemento avaliador e de suporte faz o encaminhamento e a avaliação psicológica dos alunos e atribui as alíneas ao abrigo da Lei nº 319, "(...) e também pedindo uma avaliação, se é um aluno com problemas pedindo ao mesmo tempo uma avaliação psicológica. (...) Aí o nosso SPO, (...) considerando que também é (...) um elemento pacificador, elemento de ligação, e muitas vezes nós conseguimos só com o contacto do psicólogo (...)". (EC).

O Serviço de Psicologia e Orientação (SPO) faz o acompanhamento psicopedagógico, aconselhamento vocacional e a transição para a vida activa.

Este recurso, contemplado na Lei nº 319/91 faz acompanhamento dos alunos com NEE pelas Equipas de Educação Especial, considerando a Integração de alunos com necessidades educativas especiais: "(...) estando as *equipas de Ensino Especial*, (...) os professores estão completamente cheios, (...) mas conseguimos sempre lugar para mais um que precise, ou em grupo ou individualmente (...)". (EC), tendo a professora Responsável pelos alunos no CE manifestado, de novo, a cooperação, como uma condição sempre presente na escola "(...) pedindo sempre um esforço e uma boa vontade, o que se tem conseguido sempre (...)". (EC)

A existência de uma UNIVA (Unidade de Inserção para a Vida Activa) na escola, visa essencialmente, entre outros objectivos, estabelecer a articulação entre o IIEFP (Instituto de Emprego e Formação Profissional), disponibilizando aos alunos informação sobre formação profissional, saídas profissionais, estágios, etc.

Desta categoria emergem indicadores que nos informam que a operacionalização deste recurso se faz com a concessão de técnicos através da DREL/Junta de Freguesia, e da importância que a entrevistada A (responsável pelos alunos no Conselho Executivo) lhe dá, "(...) nós conseguimos [os técnicos] através da junta de freguesia (...) só foram contemplados metade dos pedidos que foram feitos na nossa escola, mas agora sabemos que não podemos passar sem a UNIVA (...)". (EA).

Como recurso de encaminhamento para a via profissionalizante, "(...) nós temos o UNIVA que nos faz contactos com o exterior, na procura de interesses e de empregos para os meninos, (...) foi criado em especial para os meninos que acabam o nono ano (...)". (EC). Havendo fortes indicadores da sua importância essencialmente expressos pela responsável dos alunos no CE, porque é considerado uma alternativa adequada para o aluno: "(...) como é que o conselho de turma e o director de turma dizem aquele menino não deve ir para uma escola de 3º cido, deve ir para outro tipo de curso, outras vias? Porque essa é uma solução. (...) são Instituições credenciadas(...)". (EC), clarificando, também, apreensões do Conselho de Turma e do Director de Turma.

A UNIVA faz articulação com o SPO e com Directores de Turma e o responsável dos Coordenadores de Turma: "(...) Por exemplo, nos conselhos de turma já vamos pedir aos Directores de turma e responsável dos coordenadores que nos dêem a indicação dos alunos das suas turmas que à

*partida já sabem que estão nos limites de idade, e que já sabem que de certeza absoluta não têm condições para prosseguirem para o 3º ciclo (...)" (EA). Não deixando, porém, de solicitar a colaboração da família, "(...) Chamamos muitas vezes os pais para nos darem reforço e para valorizarem o que ele está a fazer (...). Com os pais fazemos o reforço da frequência, e o estímulo vai funcionando a pares(...)". (EC), evidenciando-se, de uma forma quase permanente, um discurso que contempla a importância da família no percurso escolar dos alunos.*

Após estas diligências a UNIVA elabora o estudo do perfil do aluno antes do encaminhamento, "(...) a técnica da UNIVA tenta estudar o perfil deles, não é por acaso que é psicóloga clínica. (...) Tenta perceber quais são as suas motivações, o que é que eles querem, quais são os seus projectos de vida, ajudando-os também a definir esse próprio projecto de vida (...)". (EA), realizando, visitas com os alunos aos cursos profissionais, "(...) nós fazemos muitas visitas de estudo com os alunos problemáticos quer a nível da UNIVA, quer a nível do Director de Turma interessados, que vão também conhecer os locais e os cursos que há e as saídas que há para os meninos (...)". (EC) e em colaboração com o UNIVA realizam também a Feira das Profissões, "(...) e fazemos também uma vez por ano a Feira das Profissões, em que os nossos parceiros vêm e expõem os seus cursos, a maneira como funcionam, (...) outras empresas vêm aqui expor os seus recursos e o que têm para oferecer a alunos para depois do nono ano. (...) Depois do quinto, sexto ano é muito difícil (...)". (EC).

Perfilando-se, em síntese, a UNIVA como um recurso de ajuda aos alunos a integrarem-se no ensino profissional, sendo que há articulação constante com vários intervenientes do percurso educativo do aluno na escola e também dos pais.

#### **4.4. A acção a nível da escola para a prevenção do abandono escolar: Processos de avaliação**

Assim, durante a realização das entrevistas, os professores centraram-se muito na dinâmica da escola informando, esclarecendo, dando conta de relatos pessoais relativamente aos alunos. Verificamos, contudo, que os professores avaliam actividades e projectos, mas cujo processo, procedimentos, soluções não têm ainda, de certo modo, uma forma criteriosa e rigorosa de serem avaliados.



**Quadro 10 - Síntese da organização do sistema de categorias do sub-tema "a acção a nível da escola para a prevenção do abandono escolar": Processos de avaliação**

| <i>Categorias</i>                                    | <i>Indicadores</i>  | <i>total</i>     |
|--|---|------------------|
| Existência de mecanismos de avaliação interna        | Reajustamentos anuais no Plano de Actividades                           | 9                |
|  | Elaboração pela equipa de documento, ratificado em Assembleia de Escola | 3                |
|  | Avaliação de cada departamento  | 3                |
|  | Avaliação da sala de integração   | 1                |
|  | Acompanham percurso dos alunos nas escolas profissionais                | 3                |
| <b>sub-total</b>                                     |   | <b>19- 59,4%</b> |
| Avaliação das estratégias/soluções de intervenção    | Em conselhos de turma e/ou no pedagógico                                | 5                |
|  | Sem critérios –adaptada a cada situação                                 | 4                |
|  | Valorização dos recursos /parcerias                                     | 3                |
| <b>sub-total</b>                                     |   | <b>12- 37,5%</b> |
| Avaliação da função - responsável dos alunos no C.E. | Centrada na Escola  | 1                |
| <b>sub-total</b>                                     |   | <b>1- 3,1%</b>   |
| <b>total</b>   |   | <b>32- 100%</b>  |

O trabalho realizado nesta escola e por estes professores vai-se procedendo de forma mais ou menos informal, excepto a Existência de mecanismos de avaliação interna, que se prendem com **reajustamentos anuais no Plano de Actividades**, "(...) tem sido muito complicado, se calhar, é a parte mais complicada. (...) A avaliação é feita, mas como digo, é sempre feita internamente, (...) são os próprios responsáveis que avaliam o seu trabalho (...) aliás todos os anos fazemos a avaliação interna da escola [Plano de Actividades] e fazemos anualmente os devidos reajustamentos (...) "(EA), mas também a **elaboração pela equipa de documento, que é ratificado em Assembleia de Escola**, "(...) nomeamos um grupo de trabalho que recolhe toda essa informação, elabora o documento, que se chama mesmo avaliação interna da escola (...), que vai ser apresentado no conselho pedagógico da assembleia de escola (...) que tem de ratificar esse documento (...) que não deixa de ter indicadores importantes, por exemplo ao nível do cumprimento do projecto escola, dos projectos curriculares de turma (...) "(EA).

No entanto, desta categoria surgiu um indicador que implica uma formalidade na **avaliação de cada departamento**, "(...) temos uma equipa responsável, que vai receber relatórios de todos os sectores da escola, (...) todos os departamentos têm de fazer a sua avaliação, conselho pedagógico nas suas várias secções, portanto, todos os sectores da escola apresentam avaliação (...) "(EA), sendo que é o Conselho Executivo responsável por essa avaliação.

Também aferimos que existe **avaliação da sala de integração**, que é feita todas as semanas, (...) *recebo todas as semanas, à quarta-feira, a avaliação da sala de integração (...)*" (EA). A entrevistada C, referiu o **acompanham percurso dos alunos nas escolas profissionais**; *"(...) o aluno depois começa a ir, se é longe faz o percurso de autocarro, primeiro acompanhado quer pelos técnicos da UNIVA quer do GAAF, vê-se o tempo e depois fornece-se toda aquele controle, mantemo-nos em contacto com os profissionais (...)* e fazemos também a **fiscalização do horário no estágio e das aulas** (...) (EC), sendo explicitado, outra forma mais informal, de proceder ao acompanhamento dos alunos.

Quanto à **avaliação das estratégias/soluções de intervenção**, esta realiza-se em **conselhos de turma e/ou no [conselho] pedagógico**, criando-se mecanismos dinâmicos de comunicação entre os vários intervenientes, *"(...) eu acho que sim [que avaliam os resultados], eu acho que é muito raro nos conselhos de turma, (...) no [conselho] pedagógico quando: por sucesso ou por insucesso dessas soluções (...), O Director de Turma dá informações em Conselho de Turma (...)"* (EB).

Sobre os estágios, a responsável pelos alunos na CE afirma que há *"(...) momentos de avaliação [relativamente aos pré-estágios] que nós fazemos, nós do Conselho Executivo, fazemos, valorizamos e trazemos para dentro da Escola (...)* Quando começa o estágio, o seu interesse normalmente é bom ou as informações são muito boas, (...) nós temos o cuidado de ir buscar sempre essas informações, quer escritas quer telefónicas e fornecer ao Conselho de Turma que são lidas no momento de avaliação, (...) (EC).

No entanto, essa avaliação não contempla **critérios**, é **adaptada a cada situação**, *"(...) Quando aparecem casos semelhantes, acho que não temos nenhuma regra que seguimos "ah este caso é parecido, vamos", não, (...) aliás basta mudar de intervenientes para os casos serem todos diferentes (...)"* (EC), embora uma directora de turma manifeste a relevância da necessidade de mecanismos de avaliação baseado em critérios: *"(...) só pode ser assim, se aferirmos critérios, aferirmos estratégias e irmos todos para o mesmo lado (...)"* (EE).

Sobre a influência dos vários recursos existentes como intervenção, na óptica da prevenção do abandono escolar, apenas é mencionada uma **valorização dos recursos /parcerias**: *"(...) a articulação [com as parcerias] é feita de forma informal (...) faz-se uma reunião com os nossos parceiros uma vez por período. (EC). Contudo, uma Directora de Turma acrescenta que (...) conseguimos também valorizar as Instituições dentro da nossa Instituição (...) Tem sido um trabalho importante (...)"* (EE).

De uma outra categoria centrada na **avaliação da função - responsável dos alunos no C.E.**, apenas emergiu um indicador - **Centrada na Escola** como sendo uma preocupação constatada pela própria entrevistada no sentido de se perspectivar, também, a avaliação do desempenho dos professores na própria função; *"(...) se calhar não sou eu que deverei dizer, essa avaliação, se calhar, quando sair daqui para o ano ou daqui a dois anos, não sei se vou sair para o ano, essa avaliação terá de ser feita pela escola (...)"* (EA).

#### **4.5. Constrangimentos e Dificuldades face à problemática do abandono e ao risco do abandono escolar**

Este tema, verifica que no conteúdo dos entrevistados são manifestados **Constrangimentos e Dificuldades** face à problemática em estudo, e que de certo modo se prendem com as dimensões já anteriormente mencionadas. Não é por acaso, que as mesmas que tinham sido invocadas, como factores positivos e mesmo inquestionáveis, relativamente ao exercício das funções dos professores, surgem agora como factores constrangedores e de inibição, de uma prática efectiva e continuada para lidar com a problemática do abandono escolar. (Quadro 11)

**Quadro 11- Síntese da organização do sistema de categorias do tema "Constrangimentos e Dificuldades face à problemática do abandono e ao risco do abandono escolar"**

| <i>Categorias</i>                                | <i>Indicadores</i>  | <i>total</i>    |
|--|---|-----------------|
| A nível organizacional                           | Estabelecimento de critérios de organização das turmas do 5º ano          | 2               |
|  | Dificuldade de gestão de actividades extra-curriculares com o turno único | 2               |
|  | Acessibilidade da informação  | 1               |
| <b>sub-total</b>                                 |   | <b>5- 10%</b>   |
| A nível do desempenho dos professores            | Ênfase no ensino (matérias curriculares)                                  | 3               |
|  | Dificuldade na realização de trabalhos diferenciados com os alunos        | 2               |
|  | Desvalorização do projecto curricular de turma                            | 1               |
|  | Fraco envolvimento dos professores com recursos existentes                | 2               |
|  | Opiniões divergentes em Conselho de Turma sobre o mesmo aluno             | 4               |
|  | Impotência para resolver situação de alunos em abandono escolar           | 7               |
| <b>sub-total</b>                                 |   | <b>19- 38%</b>  |
| A nível do funcionamento das estruturas de apoio | Ausência de respostas atempadas por parte das Instâncias sociais          | 1               |
|  | Carência de recursos  | 3               |
|  | Inexistência de pré-estágios para alunos com 15 anos                      | 1               |
| <b>sub-total</b>                                 |   | <b>5- 10%</b>   |
| A nível dos recursos da escola                   | Gestão financeira de técnicos da UNIVA                                    | 2               |
|  | Insuficiência de tempo da psicóloga do SPO                                | 3               |
| <b>sub-total</b>                                 |   | <b>5- 10%</b>   |
| A nível da relação com a família                 | Desinteresse por parte da família   | 8               |
| <b>sub-total</b>                                 |   | <b>8- 16%</b>   |
| A nível da avaliação da escola                   | Desvalorização do Projecto Curricular de Turma                            | 5               |
|  | Inexistência de mecanismos de avaliação                                   | 3               |
| <b>sub-total</b>                                 |   | <b>8- 16%</b>   |
| <b>total</b>                                     |   | <b>50- 100%</b> |

Deste sub-tema podemos destacar, também, os indicadores que se tomaram relevantes para cada uma das categorias. Assim e a nível organizacional, e segundo:

-o **estabelecimento de critérios de organização das turmas do 5º ano** define-se como  
 "(...) *grave mesmo, o que é difícil é as turmas de 5 ano (...), é um bocado no escuro (...)*"(EA);

- as **dificuldades de gestão de actividades extra-curriculares com o turno único**:  
 porque: "(...) *os horários estão de tal maneira concentrados que torna difícil de facto que a escola tenha uma actividade maior em termos extra - curriculares (...)*torna-se mais difícil porque as turmas praticamente não têm tempos livres, para actividades extra - curriculares , de clubes, apolos(...)"(EA);

- a **acessibilidade da informação** que foi apenas mencionada por uma das responsáveis dos alunos na CE, como: *"(...) uma das dificuldades (...) é a passagem da informação dos coordenadores para os directores de turma e depois dos directores de turma para os professores dos conselhos de turma (...)"*, resultando daí algo que pode antever que nem todo o corpo docente está de posse de toda a informação. Não fica explicado também, se a mesma é pertinente, em que moldes e onde fica retida e se é absolutamente necessário estar de posse de todos ou se apenas de alguns, e se a mesma é necessária e imprescindível para operacionalizar e accionar mecanismos atempados de ajuda, para prevenir o abandono escolar.

A **nível do desempenho dos professores**, foram dadas algumas opiniões de cariz essencialmente pedagógico, ou seja ligadas às práticas pedagógicas de alguns professores, sendo que foram expressadas relativamente à ênfase no ensino (**matérias curriculares**), *"(...) realmente há professores que não conseguem, que estão aqui para ensinar, não estão aqui para serem educadores (...)"* (EC), passando a explicar melhor (...) *Os professores acham que está fora das suas funções [trabalhar com a família], estão apenas a ensinar (...)* (EC).

Têm **dificuldade na realização de trabalhos diferenciados com os alunos**, que segundo uma directora de turma; *"(...) no básico não consigo com uma turma de vinte e tal alunos arranjar tarefas super-motivadoras para aqueles que são muito bons, para os médios e para aqueles que não querem estar aqui de maneira nenhuma, é muito difícil (...)"* (ED), focando igualmente o número elevado de alunos na turma como factor constrangedor.

Segundo o responsável pelos alunos no C.E. também há uma **Desvalorização do projecto curricular de turma**, *"(...) mas ainda há colegas para quem o projecto curricular é um papelinho que se escreve, está lá (...)"*. (EA) e um **fraco envolvimento dos professores relativamente aos recursos existentes**, *"(...), era (a educadora social) mesmo completamente rejeitada como gozada - a maioria dos professores, que não entendiam a função de um mediador (...)"* (EA). Referindo-se à animadora do GAAF, que veio, segundo as manifestações da maioria dos professores entrevistados, a ser fulcral e preponderante o seu papel na escola, mas também segundo a outra responsável do CE, *"(...) há professores que não fazem esta parte que eu estou a falar, ao nível dos recursos da Escola (...)"* (EC), que acaba por revelar que nem todos os professores são unânimes no reconhecimento dos recursos.

Uma directora de turma valoriza as **opiniões divergentes em Conselho de Turma sobre o mesmo aluno**, como negativas pois, *"(...) às vezes estou no meu conselho de turma, e depois um colega diz "Ai! É péssimo! Até o comportamento, é muito agitado! É não sei o quê." (...) e depois chega a outra disciplina, por exemplo a Francês e História, "Ah não é que não seja óptimo, mas é um aluno até bem comportado, até responde até vai ao quadro, até ...". Porquê? (...)"* (EF), sendo para esta professora a falta de consenso sobre o aluno, impeditivo, de práticas e atitudes construtivas sobre ele.

Como consequência esta professora, D.T. e apenas esta, demonstrou com muita convicção e alguma tristeza referindo-se a um caso de uma aluna, em que sentiu que investiu bastante, a **Impotência para resolver situação de alunos em abandono escolar**, "(...) *podia abandonar, depois já podia estar fora [da escolaridade obrigatória]. (...) E podia-se ter feito qualquer coisa. Não estou a criticar ninguém porque também sou directora de turma (...) há ali mais qualquer coisa, só que não deu muito para ajudar a aluna porque também foi pouco tempo que ela veio à escola (...). De novo a tónica da necessidade do consenso e da cooperação entre os professores para lidar com os alunos em risco, (...) e portanto, isto, quer dizer, depois de ter um professor ou dois do nosso lado é num conselho de turma que somos nove, dez professores, é assim, é frustrante! (...)*" (EF).

Uma outra categoria remete-nos ao nível do funcionamento das estruturas de apoio, sendo considerado apenas um indicador referente à **ausência de respostas atempadas por parte das instâncias sociais**: "(...) *se mesmo assim não consegue (que o aluno regressar), nós fazemos o comunicado para as várias instâncias sociais, (...) que nós podemos, que nós temos. Mas só depois destas demarches que demoram muito. Demoram, sei lá, uma semana, duas (...)*" (EA).

Onde é dada maior importância é à efectiva **carência de recursos** explicitada curiosamente apenas por directoras de turma: "(...) *muitas vezes a falta de recursos, falta de recursos exteriores, (...) porque cada vez, eu pelo menos, pelos outros colegas eu não sei, das várias vezes que recorri a elementos exteriores à escola, alguns até com parceria com a escola, tive sempre muita dificuldade (...)*" (ED), e também "(...) *porque devia haver outras estruturas a actuar junto das famílias, no sentido de obrigar a que as famílias se responsabilizassem, sem família a gente não vai a lado nenhum (...)*" (EE). Este indicador parece estar em contradição com o já analisado, mas podemos deduzir que nem sempre os recursos são disponibilizados, conforme as necessidades, como, por exemplo, estruturas mais eficazes de apoio à família, tal como acrescenta a outra directora de turma.

A **Inexistência de pré-estágios para alunos com 15 anos**, foi referida por uma das responsáveis do CE "(...) *Treze, catorze, com os quinze anos feitos já não entram, a não ser que sejam com Necessidades Educativas Especiais, aí a idade é alargada (...)*" (EC). Aliás este constrangimento vai de encontro a uma questão legal e inultrapassável que é a falta de estruturas de apoio para os alunos com as idades referidas, e que abandonam antes de consumar a escolaridade obrigatória, que presentemente ainda é o 9º ano, e com a idade de 15 anos.

Outra das categorias encontradas é aquela que se prende directamente com os recursos na própria escola e a operacionalização dos mesmos.

Considerámos que a nível dos recursos da escola, dois indicadores deveriam ter lugar neste tema pois restringe-se exactamente à **gestão financeira de técnicos da UNIVA**, "(...) *conseguimos começando a chorar dinheiro, digo-lhe mesmo, portanto ao Ministério e às duas juntas de freguesia, cada um paga uma parte do ordenado até Abril, nós próprias participamos com alguma verba para se manter a técnica que deixou de ser paga pelo Centro de Emprego (...)*" (EA) e à

**Insuficiência de tempo da psicóloga do SPO** "(...) *está 4 dias de semana (...) ela não tem o tempo suficiente coitada, mas ela realmente faz um grande esforço, faz um grande esforço (...)*" (EA).

Contudo, estas limitações não estão directamente ligadas à escola mas sim a todo o sistema do qual a escola depende para a viabilização de projectos, desde o Ministério da Educação que não disponibiliza meios, como à falta de fundos, cujos intervenientes são responsáveis pelos técnicos. Este problema poderá ser ultrapassado com a verdadeira autonomia financeira das escolas?

A categoria que revela os constrangimentos a nível da relação com a família é demonstrada pelos indicadores que surgem dos discursos dados apenas pelas professoras do CE e a Coordenadora dos Directores de Turma do qual emergiu um único indicador que é o **desinteresse por parte da família**: "(...) *nós neste momento estamos aqui com dois casos muito complicados em que o contexto familiar não está a funcionar (...) a própria mãe desinteressou-se e perdemos o aluno (...)*" (EA), revelando-nos outra professora, "(...) *eu acho que eles [pais] se cansam também facilmente. Se a coisa não resulta logo, se não há logo um aspecto positivo, a seguir, do aluno eu acho que eles se cansam e desistem (...)*" (EB), e ainda "(...) *porque muitas vezes, o correio não funciona, o telefone não funciona, as moradas não funcionam, os pais não estão, e são uns pais ausentes, aqueles que se demitem e aqueles que não têm serviços de horários, que nos causam problemas (...)*" (EC), sendo visível alguns dos procedimentos tentados pela escola mas que se revelaram infrutíferos.

A nível da avaliação da escola, e como já se pôde constatar anteriormente, a **desvalorização do Projecto Curricular de Turma** é um factor determinante pois:

"(...) *é um mero "proform" dos professores, ainda, preencher o projecto curricular de turma, é mais um papel, um papel aborrecido que se faz nos conselhos de turma (...)*

"(...) *eu acho que ainda não tem peso na escola porque ainda não são assumidos verdadeiramente como uma estratégia, (...) ainda não entendem aquilo como uma estratégia fundamental, um meio de avaliação fundamental para perceber e actuar junto da turma (...)*" (EA);

"(...) *porque o projecto curricular de turma pressupõe uma avaliação da turma, dos alunos, uma caracterização, melhor dito (...)*" (EB).

Sendo os discursos invocados por estas professoras, denunciadores de alguma convicção que há ainda um caminho a percorrer que pode ser construído e operacionalizado através do projecto Curricular de Turma, "(...) *portanto, desde que a turma seja muito bem caracterizada, as dificuldades, os problemas, a situação familiar, depois vai delinear todo um programa, quando isso é bem feito nós sentimos os resultados (...)*" (EB).

A **inexistência de mecanismos de avaliação**, pressupõe, também, que os professores desta escola "(...) *ainda não encontramos o mecanismo, os elementos da avaliação, no fundo, os itens*

da avaliação, para avaliar externamente o trabalho dos vários sectores (...)” (EA), pretendendo este discurso transmitir que embora já sejam avaliados alguns departamentos e sectores, como esta professora referiu anteriormente, também estão a tentar criar mecanismos que serão os critérios em que os professores se deverão basear para aferir práticas eficazes, soluções, etc.

#### 4.6. A acção directa dos professores

Este tema, tão rico de conteúdo, ilustra bem as práticas designadamente das entrevistadas quanto ao seu modo de agir perante o aluno problemático considerado, e ao aluno em geral. Pudemos agrupar os Indicadores em função de uma categorização que distingue os alunos, e o modo como estabelecem a relação de proximidade, o estímulo numa concepção pedagógica do termo, em termos pessoais de actuação, mas também no modo como se articulam com os restantes professores da turma e da escola.

**Quadro 12 – Síntese da organização do sistema de categorias do sub-tema “A acção directa dos professores”**

| <i>Categorias</i>                        | <i>Indicadores</i>  | <i>total</i>     |
|--|---|------------------|
| Apoio directo aos alunos em geral        | Facilidade de relação de proximidade com os alunos  | 15               |
|  | Disponibilidade de tempo para os alunos   | 7                |
| <b>sub-total</b>                         |   | <b>22- 10.1%</b> |
| Acompanhamento aos alunos em risco       | Actuação a partir do conhecimento de situações de abandono ou de absentismo               | 17               |
|  | Acompanhamento do percurso do aluno na escola   | 13               |
|  | Sensibilização para outras alternativas educativas  | 3                |
|  | Acompanhamento do percurso dos alunos do 2º ciclo noutras instituições                    | 8                |
|  | Apoio e reforço aos alunos que seguem percursos alternativos por limite de escolaridade   | 11               |
| <b>sub-total</b>                         |   | <b>52- 24%</b>   |
| Relação pedagógica próxima e estimulante | professora que cria relação afectiva; que gosta do que faz; que está atento(a) aos alunos | 13               |
|  | Privilegia o desenvolvimento de competências sociais                                      | 9                |
|  | Exigente mas compreensivo   | 4                |
|  | Recompensa e reforça positivamente o aluno que volta à escola                             | 3                |
| <b>sub-total</b>                         |   | <b>29- 13.3%</b> |
| Adaptação aos alunos                     | Inexistência de soluções pré-estabelecidas  | 2                |
|  | Importância de definição de estratégias para os alunos nos Conselhos de Turma             | 7                |
|  | Planos de prevenção estabelecidos em Conselho de Turma                                    | 6                |
|  | Adaptação do Projecto curricular de turma aos alunos                                      | 9                |
|  | Diferenciação de estratégias pedagógicas  | 6                |
| <b>sub-total</b>                         |   | <b>30- 13.8%</b> |



Quadro 11 (cont.)

| <i>Categorias</i>                 | <i>Indicadores</i>  | <i>total</i> |
|-----------------------------------|---|--------------|
| Valorização do trabalho em equipa | Trabalho colaborativo   | 7            |
|                                   | Reuniões formais para discussão de casos de alunos  | 4            |
|                                   | Motivação dos professores   | 8            |
|                                   | Decisões em conjunto  | 4            |
|                                   | Valorização do Conselho de Turma  | 3            |
| sub-total                         |   | 26- 12.1%    |
| Equipas pedagógicas dinâmicas     | Grupo de professores activo   | 10           |
|                                   | Implicação de todos os professores na resolução do problema                                   | 8            |
|                                   | Disponibilidade de tempo  | 5            |
|                                   | Conselho Executivo colabora/apoia D-T (Director de Turma)                                     | 16           |
|                                   | Conselho Executivo apoia Coordenadores dos Directores de Turma                                | 1            |
|                                   | Coordenador dos Directores de Turma como suporte ao D.T.                                      | 3            |
|                                   | Director de Turma como elemento interventivo/securizante dos professores no Conselho de Turma | 15           |
| sub-total                         |   | 58- 26.7%    |
| total                             |   | 217- 100%    |

A apresentação deste sub-tema, resultou da necessidade do discurso dos sujeitos, enquadrados em categorias, e traduzidas por indicadores que, pela sua adequação e homogeneidade, nos remete para a apresentação de um segundo sub-tema: A acção directa dos professores.

O apoio directo aos alunos é uma categoria cuja interpretação nos transmite o modo como os professores actuam junto dos alunos, revelando simultaneamente uma **facilidade de relação de proximidade com os alunos**, e **disponibilidade**, sendo o primeiro indicador mencionado e reforçado pela Responsável dos Alunos no CE e por uma Directora de Turma, "(...) o meu pelouro joga muito na relação pessoal e isto é um dado que é muito difícil de contabilizar, mas é a realidade, (...) nem sempre é fácil obter consensos neste alunos, (...) para mim é autoridade afectiva, é a autoridade do afecto, mas não pode ser de outra maneira, (...) eu quando digo autoridade vamos lá eles têm de sentir que aquilo que eu digo é para ser feito, quando digo a um aluno, "Vais fazer isto." (...) "(EA);

Também a Directora de Turma pensa que a função de director de turma é algo mais do que ser apenas professor, "(...) porque o director de turma de facto é professor, mas é mais que isso, e há uma proximidade (...);

"(...) e portanto, eu acho que eles conseguem sempre desabafar" (...);

"(...) mas há director de turma e o director de turma, que é o que eles dizem também (...)"(EF) deixando-nos, no entanto, um registo (embora por analogia do discurso dos alunos), que, segundo esta directora de turma, há diferenças entre a proximidade dos Directores de Turma, relativamente aos alunos.

Já outra directora de turma refere a **disponibilidade de tempo para os alunos**, como Indicador de apoio directo referindo:

- "(...) o ter muito tempo com os alunos é muito importante, um director de turma tem de ter muito tempo com os alunos(...)",

- "os professores, pelo menos aqueles que fazem desta profissão, não quer dizer que não haja bons e maus como em todo o lado, mas os professores, aqueles que considero professores não são burros, alguns nos primeiros tempos têm falta de calo como nós dizemos (...)" (EE), invocando a monodocência como factor importante no tempo útil que se está com os alunos, "(...) se fosse professora única deles, isto é, não é ser professora única, é estar mais tempo com eles; talvez eu conseguisse fazer mais alguma coisa, não sei (...)" (EE).

Quanto à categoria relativa ao acompanhamento aos alunos em risco, existem Indicadores que pela sua frequência, nos transmitem apenas o parecer de alguns professores, sendo exclusivos dos mesmos.

Desta categoria a responsável pelo pelouro dos alunos no Conselho Executivo (EC), e talvez pelo cargo que exerce, salienta a sua **actuação a partir do conhecimento de situações de abandono ou de absentismo** através de expressões tão relevantes como:

- "(...) por exemplo, nós preenchemos, ainda agora um calendário, com umas datas, para podermos precisamente ver a nossa taxa de abandono neste momento (...).

- (...) Quem está no Conselho Executivo tem uma visão muito concreta de todo o percurso da escola, e o aluno não é um pequeno ser implantado numa sala de aula, (...)

- (...) através da recolha de dados, que também é informal! nós estamos no Conselho Executivo e, ou vamos a um livro, portanto, que tem alunos que se mantêm de um ano para o outro, os absentistas, os de risco,(...) e fazemos um controlo dos livros de ponto, se o aluno falta duas, três vezes (...)"(EC).

Esta professora demonstra claramente a existência de instrumentos menos ou mais informais, que acabam por dar uma visibilidade à situação do aluno *abandonado* ou em risco de, mencionando, também, o facto de que "(...) a nível do Executivo quando um aluno abandona, nós tentamos desbloquear todos os meios legais, quando não conseguimos é porque geralmente deparamos com o desinteresse do aluno (...)" (EC), dando-nos já um indicador precioso que o Conselho Executivo age perante o conhecimento que tem dos factos podendo, até, ser um elemento despoletador da situação, "(...) só intervimos quando o director de turma nos solicita, ou por vezes é o contrário, nós é que solicitamos a intervenção do director de turma, por vezes ele não se apercebeu se ele tem várias turmas, não é? (...)"(EC), enquanto relega para um plano de compreensão e de Inter-

ajuda com os Directores de Turma, manifestando-se também aqui um factor de comunicabilidade entre os vários intervenientes.

O acompanhamento do percurso do aluno na escola é-nos referenciado, apenas, por uma Directora de Turma cujo empenho, podemos inferir, é de um acompanhamento próximo e individual ao aluno, "(...) eu acompanho-a na mesma como professora. Eu de vez em quando vejo as faltas, a isso estou atenta., (...) o facto de eu , quando eu ligo constantemente, ou de vez em quando, e quero saber o que se está a passar (...)" deixando claro, que a sua função de directora de turma não está directamente relacionada com o desempenho tido com a aluna, "(...) Não fiz isso como directora de turma, quer dizer (...) fiz também como directora de turma tinha mesmo um papel acrescido, acho eu, mas sim também como professora (...)".

A Informação relativa a esta categoria dá-nos a percepção que os professores, ao acompanhar de um modo próximo os alunos, constroem um discurso construtivo com eles, estando atentos a um percurso mais adequado através de uma **sensibilização para outras alternativas educativas**, "(...) pedimos ao aluno que frequente a UNIVA, (...) ele faz um percurso e há todo um trajecto, e todo um conjunto de pessoas que o ajudam, ou não, a reintegrar-se, a voltar à escola e novamente a sentir-se com Interesse (...) "(AC).

Esse acompanhamento realiza-se através do conhecimento do percurso dos alunos do 2º ciclo noutras instituições, que é manifestamente importante, pois tal como refere uma das representantes dos alunos no Conselho Executivo, "(...) sabemos do sucesso e do Insucesso que eles têm depois nos locais, e vamos fazendo, como mantemos contacto, vamos fazendo um certo reforço. (...) quando começar a descambar, esta atitude resulta (...) fazemos o seguimento, mantemos o contacto com, de uma forma geral, portanto estou a falar de alunos do segundo ciclo. (...) "(EC).

No seguimento deste indicador e da mesma categoria emergiu outro que é o **apoio e reforço aos alunos que seguem percursos alternativos por limite de escolaridade** dado que mantém por parte dos professores uma voz amiga e securizante, legitimado pela expressão enfática da Coordenadora dos Directores de Turma pois, "(...) voltam sempre à Escola no ano a seguir, para dar notícias do que estão a fazer e vir buscar um reforço., (...) também acontece sempre aquele aluno que chega aqui e diz: "Não vou mais! Eu quero é esta Escola!". E nós aí temos que dar um desconto enorme e dizer: "Não! o teu futuro não está nesta Escola. (...) tu estavas cá e não gostaste nada, e não era isto que tu querias. Aquela Escola é a que tu queres (...) "(EC).

O apoio e acompanhamento aos alunos são exercidos através de uma relação pedagógica próxima e estimulante, por parte dos professores e referida com algum realce pela maior parte dos sujeitos, e que deu, inevitavelmente lugar a novas categorias.

No entender dos professores, os factores que contribuem para essa relação de estímulo e próxima dos alunos manifesta-se através do professor que é **afectivo, que gosta do que faz e que está atento(a) aos alunos**.

A dimensão dos afectos transportam-nos para uma satisfação pessoal revelada pelos professores (gosta do que faz) e, também, para a disponibilidade, que já falámos, o que está atento aos seus alunos.

A relação entre professores e alunos é aqui demonstrado como um assumir, de facto, de que aqueles além de gestores do conhecimento, estão atentos à evolução de cada aluno. Este indicador ganha expressão pela carga emocional com que foi manifestada pelas professoras, desde a responsável pelos alunos no Conselho Executivo, "(...) para mim um professor competente a nível, nos casos de abandono é aquele professor que é sobretudo humano, que é afectivo, que gosta de ensinar (...)"(EC), mas também por uma Directora de Turma, "(...) é cativar, é, é, é! (...), isto faz lembrar um bocado o Sebastião da Gama, e não só, outros em que tem a ver com a Pedagogia do Amor. (...) É darmos um bocadinho ao outro porque acabamos por receber. (...) não é que estejamos à espera que vamos receber algo, não é nada dissol (...) mas de certeza absoluta que eles não esquecem determinadas matérias, (...)".

"(...) Tem muito a ver com o professor, tem que haver uma empatia com o professor. Ele, sente que o professor o compreende, que o ajuda, que o respeita também. (...)"(EF).

Esta Directora de Turma refere-se à função de professor, como algo mais transcendental, tal como refere a professora pelos alunos no Conselho Executivo, ou seja, aquele "(...) que sobretudo deixa a sua função de professor e passa para uma função de educador e de assistente social (...)"(EC), chegando mesmo a expressar com alguma emoção de que "(...) tudo passa por uma parte mais mental, mais afectiva, (...)"(EC) e com consciência das necessidades dos alunos, "(...) porque estes meninos, os mais problemáticos são extremamente inseguros! (...)"(EC)-

A Coordenadora dos Directores de Turma demonstra-o claramente pois sendo professora de Música, também privilegia o desenvolvimento de competências sociais, "(...) porque acho que é mais importante conversar com eles às vezes de coisas que não têm nada a ver com a música (EB), (...) que percebam que se outro tocar mal não tem que acusar, tem é que perceber e ajudar e que o conjunto todo é importante, (...) portanto é mais um trabalho de desenvolvimento, de competências sociais que eu acho que é importante nesta idade (...)"(EB).

Porém uma das entrevistadas (EC) diz que tudo se deve passar "(...) a par da exigência, – exigente mas compreensivo (...) porque quando o professor começa a dar ao aluno, começa a ter. É uma troca. (...) a pessoa olha para o aluno, mas quer a exigência máxima, quando é momentos de reflexão ou momentos de insónia, a pessoa consegue avaliar porque é que o seu insucesso com aquele aluno está a acontecer (...)"(EC), sendo capaz de recompensar e reforçar positivamente o aluno que volta à escola "(...) quando é um aluno que regressa mesmo tardiamente há que promover um bocadinho a recepção e o acolhimento dele, portanto através de uma festa, através de um elogio, através de, de uma chamada de atenção, de qualquer coisa que vá fazer com que o aluno se sinta querido naquele meio e que é bem recebido (...)"(EC).

Uma nova categoria, adaptação aos alunos, emergem indicadores, que pela sua pertinência, reforçam a acção dos professores junto dos seus alunos em risco ou em abandono escolar. Assim, uma Directora de Turma manifesta uma certa inquietação porque, "(...) *falar nas soluções, [não implica necessariamente que], (...) quando nós fazemos as coisas, não estamos à espera já do fim delas, como é que vamos solucionar o problema. (...) porque quando eu apanhei o problema da "Marta", sei lá se podia ser assim (...)*" (EF), dando sentido ao indicador, **inexistência de soluções pré-estabelecidas**.

É realçada a **importância de definição de estratégias para os alunos**, nos **Conselhos de Turma** pois, segundo a Coordenadora dos Directores de Turma, "(...) *efectivamente quem trabalha com os miúdos são os professores daquela turma e são eles que devem arranjar estratégias em conjunto para aqueles miúdos que têm ali, para aquele grupo de miúdos (...)*" (EB), que segundo, ainda, uma Directora de Turma, "(...) *alguns, numa situação de risco, com idades, catorze, quinze, havia uma mistura de idades, alguns já perto do fim da escolaridade, tivemos essa grande ajuda, que foi, realmente o conselho de turma, ser todo voluntário (...)*" (ED), manifestando a importância do conselho de turma quando os professores criam uma consciencialização das necessidades dos alunos, elaborando, **planos de prevenção que são estabelecidos em Conselho de Turma**: "(...) *normalmente, funcionamos em conselho de turma onde determinamos um qualquer plano para tentar resolver o problema do aluno A ou do aluno B, que nos parece mostrar determinadas características, ou uma tendência para o absentismo (...)*" (ED).

Também encontramos no discurso de alguns professores uma **adaptação do Projecto curricular de turma aos alunos**, quando, por exemplo a responsável pelos alunos no C.E: valoriza "(...) *o Projecto Curricular de Turma, que é um projecto desenvolvido a nível de turma com as características e dificuldades de cada turma* (EC), tendo outra professora ido mais longe quando manifesta que tem *um programa efectivo do ministério a cumprir, se me perguntar qual é o programa e se eu o cumpro não sei, acho que não (...)*" (EB).

Um dos indicadores que dá grande expressão à categoria é a **diferenciação de estratégias pedagógicas**, "(...) *Práticas(...) trabalhos práticos (...) Trabalhos de grupo é precisamente o que eles conseguem fazer muitas vezes, (...) trabalhos menos expositivos, porque as turmas com dificuldades, os alunos com dificuldades não conseguem lá chegar (...)* (EC),

*E no discurso de outra D.T. (...), há coisas que eu dou de forma lúdica e eles não esquecem! (...), tem que se variar (...), tem que ser, eles são diferentes (...)*" (EF). Sendo dado um enfoque ao desenvolvimento de dinâmicas de sala de aula que exigem, por parte dos professores, a produção de estratégias diferenciadas, motivadoras e adaptadas aos alunos e ao grupo.

Apesar das categorias anteriores estarem mais directamente relacionadas com a acção directa dos professores com os alunos, ficou também patente que a organização escolar e pedagógica pode contribuir positivamente para o sucesso dos seus alunos, estando presentes,

quer um estilo de liderança nas funções quer pelas dinâmicas criadas entre os professores. Como consequência convergiram duas categorias que revelam, por exclusão mútua, mas complementares entre si, a valorização do trabalho em equipa, legitimada por equipas pedagógicas dinâmicas, que imprimem acção, coesão e responsabilidade, justificadas pelos vários indicadores que deram expressão ao discurso dos nossos entrevistados.

Assim, e tendo em conta a riqueza de opinião emitida pelos professores, passamos a transcrever algum conteúdo do discurso que deu origem à discriminação dos vários indicadores:

**Trabalho colaborativo:** "(...) O meu trabalho tem vários caminhos (...) eu tenho, claro, um pelouro determinado, mas nós funcionamos como equipa (...) Nós temos alguma posições divergentes e ainda bem que é assim, mas trabalhamos muito bem em equipa (...) (EA) e também a outra responsável afirma que (...) Tem que haver um trabalho de equipa (...)". (EC);

**Reuniões formais para discussão de casos de alunos:** "(...) reunimos sempre semanalmente os cinco elementos, os três do Conselho e as duas colegas assessoras, tudo o que tem a ver com o sector alunos (...) (EA) tanto que na reunião semanal que nós fazemos para discussão de casos, fazemos uma reunião semanal, em que nós temos o feedback de todos os alunos absentistas, dos alunos problemáticos, das violências, das agressões, pronto do que está a ser feito a nível dos riscos (...)". (EC);

**Motivação dos professores:** "(...) Para este cargo geralmente é pedido um professor que aceite determinada função dentro da Escola (...) (EA),

"(...) é de facto um grupo que lidera um pouco a escola, e esse grupo penso que é muito responsável (...) Eu sempre tive uma inclinação muito especial pelos alunos com dificuldades, quer dificuldades de aprendizagem, quer dificuldades de comportamento. (...) (EC);

"(...) E foram contactados aqui na escola, um grupo de professores, se não se importariam de trabalhar com aquele tipo de alunos, eu dava-lhes Português, Inglês (...)". (ED);

**Decisões em conjunto:** "(...) nós embora tenhamos cada um a sua função, quando são situações mais complicadas, a decisão não passa só de mim, ou só por mim (...) portanto as decisões são tomadas mesmo em equipa (...)". (EA);

**Valorização do Conselho de Turma:** "(...) eu acho que o mais importante numa escola, o órgão mais importante numa escola que poderá fazer a diferença é o Conselho de Turma, portanto são os professores que compõe as várias áreas, (...) Para ser sincera como coordenadora não atribuo mais importância do que como directora de turma (...)". (EB);

**Grupo de professores activo:** "(...) por exemplo directores de turma com o conselho de turma, o director de turma com o elemento de SPO, os pais, (...) e portanto eu tenho de ter um auto controle absoluto, (...) porque de facto a escola dispõe de um grupo de professores muito activo, não é a maioria, mas um grupo (...)". (EA);

**Implicação de todos os professores na resolução do problema:** "(...) Conjuntamente, aliás houve dois professores que tentaram ajudar, que era outra colega que tentava também falar com ela (aluno) no fim da aula, (...);

"(...) Mas como director de turma tem esse papel tem de o fazer assim. Acho que custaria menos a todos (...);

"(...) É só, depositarmos um bocadinho de cada um de nós (...) antes do Conselho Executivo, os outros professores, porque são eles também, somos todos envolvidos na mesma, nos problemas (...)" (EC);

**Disponibilidade de tempo:** "(...) por isso mesmo eu lhe disse que o meu horário é pequeno, mas é contínuo (...) Em termos de horário legal que me é dado para este tipo trabalho, só que este de trabalho, o horário triplica, eu nunca tenho horas de sair. (...)"

"(...) E este trabalho faz-se. (...) Nunca se pode agendar este trabalho para amanhã ou para depois, este trabalho é feito no momento em que é necessário caso contrário não dá frutos, não dá mesmo. (...)" (EA);

"(...) O Gabinete de Apoio ao Aluno tinha acabado de ser fundado, eu agarrei, são horas que eu dou voluntário (...)" (EC);

**Conselho Executivo colabora/apoia D-T (Director de Turma):** "(...) em termos disciplinares, embora eu seja aquela que recebo as queixas dos Directores de Turma, por isso é que o meu trabalho é muito disperso, (...) recebo as queixas todas, portanto é a mim que vêm ter os Directores de Turma (...)" (EA);

"(...) o director de turma é uma peça fundamental, pedimos [o C.E.] ao director de turma que tenha um cuidado especial com a criança, (...)"

"(...) entretanto também o director de turma nos dá o alerta que o aluno está a faltar e mostra-se preocupado. (...)" (EC);

"(...) o conselho directivo, tem sido sempre impecável. Só posso falar por estes dois anos que cá estou, e têm-me dado sempre uma ajuda, que eu acho, muito boa, (...), eu tentei advertir o conselho, chamar a atenção do conselho directivo, do que se estava a passar (...)" (EF).

**Conselho Executivo apoia Coordenadores dos Directores de Turma:** "(...) quando há por exemplo situações que têm a ver com a Coordenação, com os Directores de Turma reunimos com os Coordenadores dos Directores de Turma, mas isso são situações pontuais (...)" (EA).

**Coordenador dos Directores de Turma como suporte ao D.T.:** "(...) O coordenador neste caso, a diferença é mais numa palavra, vá lá, é mais quase um "ombro amigo", quando é um bocado beco sem saída do director de turma "e agora o que é que eu faço e agora para onde é que eu me posso virar?" (...) e portanto eu acho que o papel do coordenador é mais nesse sentido de tentar diminuir a

*ansiedade vá lá do director de turma, quando lele chega um bocado ao beco sem saída "o que é que eu faço? (...)"(EB).*

**Director de Turma como elemento interventivo/securizante dos professores no Conselho de Turma:** *"(...) É importante o papel do director de turma como coordenador destas várias cabeças (EB), (...) os outros, penso que também, não mostraram assim uma grande relutância e como fomos todos voluntários (...), houve um projecto de início, feito por mim, com a ajuda dos meus colegas, um projecto que deu algum resultado naquela turma (...)"(ED).*

Este indicador foi muito fortemente registado pelas expressões de uma directora de turma (EE): *"(...) faço propostas, mas às vezes são eles (professores) próprios que me revelam os problemas e me dizem, 'Olha lá, passou-se isto, vê lá, não sei o quê...' porque de facto o meu conselho de turma, as pessoas normalmente têm a noção de que é preciso ser consistente nas estratégias, nas intervenções e nos modos de intervir, (...)"*;

*"(...) e eu no primeiro conselho de turma digo aos professores, cuidado que eu corrijo os alunos, portanto, vejam lá, (...) que há a letra grande e a letra pequena, eu não quero cá isso, eles não são bebés, há a letra maiúscula e a letra minúscula, faz favor, não digam letra (...), porque senão, eles depois, desresponsabilizam-vos, e eles não vos tomam a sério, portanto, este tipo de coisas, são comeczinhas, são ridículas, mas são muito importantes (...)"(EE).*

Tentando sintetizar esta categoria Equipas pedagógicas dinâmicas, temos que o cargo das responsáveis pelos alunos no Conselho Executivo é sentido como particularmente difícil, dado que é uma função que alia a mediação entre os professores e o "controle absoluto" como refere a entrevistada A, tendo em conta as opiniões divergentes que ocorrem no âmbito das condutas do corpo docente.

Porém, está bem manifestada a importância da coesão do grupo e a valorização que dão do funcionamento do mesmo, expressadas pelas decisões que foram tomadas, ao voluntariarem-se para os cargos que exercem, através da perspectiva que os professores têm sobre os alunos problemáticos. Ou seja, alunos em risco são tidos como alunos que requerem um tratamento individualizado, atento, e de investimento pessoal por parte dos professores, que procuram uma resolução de casos já existentes ou, de outro modo, uma atitude, perspectivada no sentido de prevenir comportamentos que, os tais alunos em risco, podem evidenciar num abandono escolar efectivo.

Estes professores manifestam, intrinsecamente, através da sua prática, o desejo de criarem condições escolares que facilitem a socialização dos seus educandos; como a realização de actividades e o acesso a recursos que lhes permitam re(orientá-los) segundo as realidades humana e social, tendo em vista um encaminhamento adequado a cada aluno.



Para isso, esta equipa de professores assumiu, essencialmente, uma relação de proximidade com os seus alunos, onde cada função é desempenhada no sentido de tentar prevenir situações de alunos em risco e, a jusante de resolução de problemáticas já instaladas.

As entrevistas aos professores vieram pôr em evidência a forma como lidam com os alunos em risco e em abandono escolar, ao transmitirem-nos o que pensam sobre a sua própria acção, face ao papel que desempenham junto dos alunos no âmbito da função que exercem na escola.

Parecem estar estabelecidas características pessoais de alguns professores, tais como a motivação e a disponibilidade, cumulativamente a procedimentos tidos, por parte da escola, que criam uma dinâmica própria de colaboração e de inter-ajuda face ao "controle" dos alunos mais problemáticos.

Apesar da acção directa dos professores, não nos podemos esquecer de uma organização própria que é a escola, da qual os mesmos fazem parte integrante.

Deste modo, encontrámos, também a nível da escola, através do discurso enunciado pelos professores, especificidades que evidenciam práticas que podem ser pronunciadas como saberes ou experiências que apolam os professores no sentido de melhor lidar com os alunos em risco ou em abandono efectivo da escola.

Dada a extensão do discurso dos professores, pela entrevista em profundidade, como acabámos de ver, face ao tema sobre a prevenção do abandono escolar, elaboraremos uma síntese descritiva, com base nas categorias mais "fortes", cujos indicadores pronunciam maior frequência da informação. Relativamente ao tema principal, como se pode observar pelos Quadros 3 a 8, inclusive, tivemos necessidade de os distinguir pelo seu conteúdo, de certo modo divergente, mas complementar, que originou os sub-temas em análise. Assim:

#### **4.7. Síntese Interpretativa: A prevenção do abandono escolar na escola**

##### **4.7.1. A acção a nível da escola**

O tema dedicado à **acção a nível da escola para a prevenção do abandono escolar**, perfila-se por 4 dimensões que são entendíveis como factores que podem indicar, uma conjuntura favorável, a um modo de agir fundamentado na prevenção do abandono escolar.

Assim, a nível da **organização estrutural**, e apesar de ser uma escola considerada de pequena dimensão, os professores consideram de grande importância o estabelecimento de critérios de formação de turmas. Ou seja, esta categoria realça alguns dos critérios que são estabelecidos pela equipa de organização das turmas, invocando a **flexibilidade e ponderação** na constituição das mesmas como um factor preponderante, além de considerarem a promoção de **turmas heterogéneas**, com **separação de alunos com problemáticas diversas**, entre outros, critérios de bom senso e que parecem deter alguma eficácia.

Quanto às **dinâmicas organizacionais internas**, a categoria que se prende com a valorização dos recursos existentes/parcerias/articulação com a comunidade, é que, sem sombra de dúvida evidencia uma dinâmica preponderante, pois contempla os recursos em que se apolam, e que parecem estar institucionalizados, como Instituições colaborantes. Logo de seguida a categoria relativa ao estímulo à participação dos pais, cujo modelo se parece basear, preponderantemente, numa **insistência na forma de comunicação à família**. Porém, evidenciam a sala de Integração como espaço de acolhimento e reforços das aprendizagens, como sendo o projecto de escola que mais se destina aos alunos absentistas, sendo um recurso já criado pela própria escola devido a uma necessidade sentida.

Relativamente às estruturas de apoio em colaboração, este tema remete-nos para indicadores que explicitam e informam dos recursos existentes, e desenvolvidos pela escola. Se considerarmos que as categorias GAAF e Educadora Social, são complementares, pois o primeiro sobrevive do segundo, então, a importância que lhes são dados é vital, segundo as professoras entrevistadas como espaço de eleição e de suporte para os próprios alunos e para a relação com a família.

A UNIVA, contemplado como serviço de apoio educativo na escola, é um recurso de encaminhamento para o aluno, pela via profissionalizante, sendo significativo em termos do indicador, pois este é considerado como uma via alternativa ao ensino regular com um insucesso marcante e recorrente. Este recurso, no entanto, e importa esclarecer, é só possível quando os alunos estão em fase de concluir os 15 anos e não concluíram o 9º ano de escolaridade. Pelos indicadores que emergiram é nítido, um sistema de colaboração e apoio, tanto a nível: do próprio aluno (estudo do perfil); da família (solicitação de colaboração); dos próprios professores (articulação com DT e responsável dos DT); como das próprias Instituições

que desenvolvem os cursos (colaboração com o Centro de Emprego). Resta acrescentar, a sensibilização aos alunos para esta via profissional através de visitas aos cursos, mas também à família (feira das profissões).

Sobre a acção da escola, detivemo-nos pelo discurso das professoras entrevistadas, num processo de avaliação que pudesse dar credibilidade à actuação e às práticas, colocando-se a questão: como é que se faz? Podemos considerar, então, a existência de uma categoria que pela predominância de indicadores, nos explicita a existência de mecanismos de avaliação interna, cujo discurso dos professores recal, essencialmente, nos reajustamentos anuais no Plano de Actividades. Parece, contudo, existir outras formas de avaliação através de cada departamento, sala de integração e acompanhamento do percurso dos alunos nas escolas profissionais.

Curiosamente, a avaliação das estratégias e soluções de intervenção, parecem ter consistência nos conselhos de turma e/ou no conselho pedagógico, não existindo critérios que definam uma "eficácia" de actuação, pois é adaptada a cada situação.

#### **4.7.2. Constrangimentos e dificuldades face à problemática**

Da "voz" dos professores emergiu um discurso, talvez mais pessimista, dado que, relativamente às categorias anteriores, inferimos alguns pressupostos que estão directamente implicados quer a nível organizacional da própria escola, como das estruturas de apoio e famílias, extrínsecas, portanto, àquela, que denominámos por constrangimentos e dificuldades.

Contudo, e da frequência resultante dos indicadores, emergiu uma categoria que revela uma maior dificuldade (ou constrangimento), e que é aquela que se dirige a nível do desempenho dos professores. No entanto, aqui podemos depreender a nível das dificuldades, as que directamente estão relacionadas com questões de ordem pessoal ("fraco envolvimento dos professores com recursos existentes"; "*opiniões divergentes em Conselho de turma*"; "*impotência para resolver situações de alunos em abandono escolar*"). Resta saber se um investimento por parte de certos professores, são considerados, pelas nossas entrevistadas, como entrave a uma maior abertura para uma aprendizagem consubstanciada em maior eficácia.

Cumulativamente, na mesma categoria, podemos inferir dificuldades de ordem pedagógica, que são os indicadores que estão directamente relacionados com as práticas dos professores em sala de aula: *ênfase no ensino (matérias curriculares)*; e na *realização de trabalhos diferenciados com os alunos*.

O *desinteresse por parte da família*, é para as responsáveis do C.E. e para a Coordenadora dos DT, um factor de constrangimento, o que é curioso dado que os Directores

de Turma é que se revêem nesse papel de maior proximidade com a família, e enquadrado pela própria lei, não tendo, no entanto, sido referido por nenhuma das Directoras de Turma.

Com um valor semelhante de frequência, a **desvalorização do projecto Curricular de Turma** é para uma responsável do CE e para a Coordenadora dos DT, um sinal de desvalorização do mesmo por parte dos professores, sendo, desse modo, dado o enfoque na importância do mesmo. Aqui também as DT não se pronunciaram.

A **Inexistência de mecanismos de avaliação** é, principalmente para uma das responsáveis pelos alunos do CE, dificuldade acrescida, denotando-se também aqui uma necessidade por parte do CE:

#### **4.7.3. A acção directa dos professores**

O tema que agora nos vamos propor analisar está directamente relacionado, por um lado, com um modelo de actuação dos professores, centrado nas práticas e no seu modo de agir face aos alunos em risco, e, por outro, num modelo de intervenção na escola sustentada num modelo de interacção e colaboração com os outros.

Para as nossas entrevistadas é muito importante o acompanhamento aos alunos em risco, que surge de imediato após um diagnóstico em que o professor toma conhecimento da situação de absentismo ou de abandono. Esta visão é muito evidenciada, pelo próprio papel que desempenha no Conselho Executivo, pela entrevistada C.

Esse acompanhamento é realizado segundo um apoio directo aos alunos, que é muito valorizado pelas entrevistadas A e F, quando referem a importância da relação de proximidade com os alunos, corroborado por uma DT pela disponibilidade de tempo que requer esse acompanhamento.

O acompanhamento aos alunos, quer a nível do seu percurso escolar, quer de apoio e reforço é identificado pela maioria das professoras, com maior enfoque na Responsável pelo Acompanhamento dos Alunos (C) e por uma Directora de Turma (F) que o exprimem por relação pedagógica próxima e estimulante, passando quer pelos afectos e pela atenção do aluno, quer, também, por uma exigência que imprimem mas que, dizem, de forma compreensiva. Está implícito a necessidade de manutenção das regras e dos valores da escola, apesar de "cativarem" o aluno através de uma proximidade que cria uma relação de protecção, reforço e compreensão.

Do discurso dos professores emergiu, além do sentimento protector que revelaram, uma importância que se revela fundamental quando referem, e segundo o indicador de maior frequência, a existência de planos de prevenção estabelecidos em Conselho de Turma, adaptado a cada aluno, a cada situação.

Os professores reconhecem e valorizam, com grande afincio, a necessidade de equipas pedagógicas dinâmicas, valorizando o trabalho que se realiza desse modo. Demonstram de forma muito clara a articulação que se faz hierarquicamente, e entre pares, suportado pela ideia da consecução desta dinâmica de colaboração, através da motivação dos professores e no seu desempenho.

Torna-se evidente pois, que estes professores actuam face ao aluno em risco, ou seja, o aluno que começa por ser absentista e que se torna "*abandónico*", segundo o termo utilizado pela Responsável do Conselho Executivo, segundo um padrão pessoal (o modo próprio como o professor age), mas também segundo um modelo que parece estar, ainda, com bastante vigor na escola que parece consistir num conhecimento geral do aluno em risco. Ou seja, todos colaboram para uma intervenção mais eficaz.

## 5. A Formação de Professores e a problemática do abandono escolar

Este último tema pressupõe que as professoras ao manifestarem-nos o que pensam sobre a problemática do abandono escolar, colocaram em destaque, os factores associados, as dinâmicas criadas ao nível da actuação da escola para a prevenção do mesmo, que tipo de respostas pode dar perante as situações de absentismo e de abandono escolar por parte dos alunos, transmitindo-nos o que pensam sobre a sua própria formação, ou seja sobre o seu desenvolvimento profissional.

**Quadro 13- Síntese da organização do sistema de categorias do tema "A formação formal de professores e a problemática do abandono escolar"**

| <i><b>Categorias</b></i> | <i><b>Indicadores</b></i>  | <i><b>total</b></i> |
|--------------------------|--|---------------------|
| Formação inicial         | Ausência de formação de base   | 8                   |
|                          | Estágio pedagógico de âmbito mais teórico  | 6                   |
|                          | Contributo da área científica para a atribuição dos diferentes pelouros              | 3                   |
| <b>sub-total</b>         |  | <b>17- 37,8%</b>    |
| Formação contínua        | A procura de formação é para obter os créditos                                       | 2                   |
|                          | Realizada segundo as necessidades do sistema e do contexto educativo                 | 11                  |
|                          | Recurso a formadores com experiência   | 3                   |
|                          | A escolha da formação não é em função da problemática                                | 2                   |
|                          | Formação desadequada/teórica   | 6                   |
|                          | Autodidacta : retira, de leituras que faz, ajuda para lidar com problemática do A.E. | 4                   |
| <b>sub-total</b>         |  | <b>28- 62,2%</b>    |
| <b>total</b>             |  | <b>45-100%</b>      |

No Quadro 13 analisaremos a segunda categoria relativa à **Formação Formal**, as perspectivas encontradas, a formação que foi recebida para a prevenção dos alunos que se encontram em risco de abandono escolar ou em abandono efectivo, sendo feita referência à sua formação inicial e à formação contínua.

Relativamente à primeira categoria, formação inicial considerando que esta é a formação obtida nos respectivos cursos, as professoras, à excepção de duas (EA e EE), referiram a **ausência de formação de base** relativamente a conteúdos que pudessem ajudar (actualmente) a lidar com os alunos em "risco", acrescentando que o **estágio pedagógico** era **de âmbito mais teórico**, "(...) Fiz estágio com Pedagogia e Sociologia, mas (...) enfim é mais estudar as teorias dos outros (...) não havia muito bem estas preocupações (...) "(EB),

Outra professora referiu que na sua "(...) *formação inicial não se falava de abandono, ninguém se atrevia a abandonar a escola, a escola era vista como uma coisa boa onde as pessoas deviam ir (...)*" (EE), lembrando, porém que "(...) *havia a história da motivação dos alunos para uma aprendizagem mais fácil, para aprendizagem mais satisfatória, para uma aprendizagem mais feliz, obviamente, isso sem dúvida, agora a história de motivar os alunos para a sala de aula, quer dizer isso nunca (...)*"(EE).

O **contributo da área científica para a atribuição dos diferentes pelouros** dos professores é importante, manifestando uma das professoras do CE a evidência da necessidade, "(...) *tínhamos mesmo de o fazer [dividir pelouros], isto agora também tem a ver um pouco com a nossa formação até científica, de base (...)* exemplificando, (...) *o colega que é vice-presidente que também é responsável pela Biblioteca, pelas contas é o colega da Matemática, aí entra a formação de base. Eu era incapaz de entrar nesse pelouro! (...)*"(EA).

Na **formação contínua**, apenas uma das directoras de turma invoca que a **procura de formação é para obter os créditos**, enquanto que as responsáveis pelos alunos no CE se verifica que a formação é **realizada segundo as necessidades do sistema e do contexto educativo**, ou seja, "(...) *no grupo de conselho executivo, todas as acções que se realizam na escola, nós estamos sempre presentes nas acções sobre os projectos curriculares! (...)*" (EA), evidenciando que "(...) *foi sempre uma das preocupações fazer face às necessidades da escola, (...)*" dando a título exemplificativo "(...) *muita formação na área da motricidade, do jogo, quando me colocaram na ludoteca, e eu não sabia nada, o que era uma ludoteca, portanto naquela altura, naquele ano fiz tudo quanto era formação ligado ao lúdico, e portanto, aos jogos (...)*"(EA),

A outra responsável do CE acrescenta que na formação também "(...) *estão os coordenadores dos directores de turma, que são aquelas pessoas que depois podem, de certa maneira, desdobrar-se (...)*" (EC). Este indicador é expressivo da formação que é realizada, segundo as necessidades que uma das professoras salientou, ficando também esclarecido quem frequenta as acções realizadas na escola.

A responsável pelos alunos no C.E. diz que na formação realizada na escola faz **recorso a formadores com experiência**, "(...) *é uma professora que é experiente, porque sabemos que ela tem experiência nesse campo (...)*" (EA), fazendo uma relação entre a formadora e o êxito da formação, "(...) *e pronto, teve sempre a sala cheia (...)*"(EA).

Embora a formação seja realizada na escola a **escolha da formação não é em função da problemática**, mas sim baseada na área da formação inicial, "(...) *eu ultimamente só tenho procurado da minha área (...)*" (EB). Aliás, este indicador remete-nos para uma frequência bastante baixa, o que podemos deduzir que não existe sequer formação adequada à problemática, tornando-se limitada a opção.

Com efeito, duas directoras de turma referiram mesmo uma **formação desadequada/teórica**, "(...) eu acho que a formação ultimamente é muito blá blá, é muito teoria, é muita coisa, calu-se no extremo oposto, primeiro as pessoas queixavam-se que havia teoria, quer dizer, muita prática e pouca teoria, depois, agora entra-se no blá blá blá, nos grandes esquemas, etc (...)">(EE),

Adianta que os professores "(...) querem ver, (...) mas mesmo nas oficinas de formação, já se está a passar muito para a teoria também, (...) portanto acaba por ser muito pouca prática, é estudar no papel, as pessoas querem ver vídeos, vídeos, vídeos (...)">(EE), estando neste discurso perspectivada uma concepção dos modelos da formação contínua, em que a formação deve contemplar um equilíbrio entre a teoria e a prática.

Outra D.T. reforça a ideia de que as acções de formação "(...) são muito teóricas. (...), e que na prática em termos de viabilidade não sei (...)". (EF), transmitindo-nos também a ideia de ausência de uma componente mais ligada à prática, às necessidades reais.

Uma Directora de Turma, (EF) sublinha que "(...) às vezes, até há leituras que não têm assim muito, não têm aqueles chavões, (...) e tenham a ver com este problema, ou com esta problemática e que nos ajudam (...) nesse aspecto não tenho que procurar a leitura A, B ou C. (...) Às vezes posso estar a ler "Os Maias" e estar-me a lembrar de uma situação "olha isto é capaz" e sublinho e retiro.(...). É o que eu faço para além de leituras que se possam fazer daqueles pedagogos; (...) Acho que é uma junção das leituras, de nós próprios, de sei lá (...)">(EF), verificando-se que esta professora como autodidacta: retira, de leituras que faz, ajuda para lidar com problemática do A.E. e que faz da sua formação pessoal uma "ponte" para os saberes profissionais.



### 5.1. Formação através da prática quotidiana

Este sub-tema **Formação através da prática quotidiana** conduz-nos a categorias que explicitam as concepções que os professores têm sobre a sua formação, através de saberes adquiridos e vividos na, e pela prática, cujos indicadores serão apresentados através do Quadro seguinte.

**Quadro 14- Síntese da organização do sistema de categorias do tema: Formação através da prática quotidiana**

| <i><b>Categorias</b></i>                 | <i><b>Indicadores</b></i>   | <i><b>total</b></i> |
|--|---|---------------------|
| Valorização da experiência para a função | Reconhecimento da comunidade escolar                              | 6                   |
|  | Experiência de coordenação  | 3                   |
|  | Experiência com turmas de currículo alternativo                   | 2                   |
|  | Experiência de Ludoteca   | 1                   |
|  | Experiência com deficientes motores                               | 2                   |
|  | Membro da Assembleia de Escola                                    | 1                   |
| <b>sub-total</b>                         |   | <b>15- 24,6%</b>    |
| Experiência adquirida na/pela prática    | A reflexão como necessidade de encontrar soluções                 | 2                   |
|  | A formação como resposta às necessidades da escola e dos alunos   | 14                  |
|  | Motivação dos professores para trabalhar com alunos problemáticos | 5                   |
|  | Valorização do desempenho pela aprendizagem em contexto escolar   | 5                   |
|  | Valorização da troca de experiências                              | 8                   |
|  | Valorização da experiência pessoal e de vida                      | 12                  |
| <b>sub-total</b>                         |   | <b>46- 75,4%</b>    |
| <b>total</b>                             |   | <b>61</b>           |

A valorização da experiência para a função é uma categoria que corresponde ao desempenho no cargo, ao modo como a experiência é adquirida, e consequentemente valorizada para a função exercida. Por outro lado, a categoria, experiência adquirida na/pela prática configura-se-nos no sentido de perspectivar a formação/aprendizagem, no desempenho da função, e no modo como estes professores fazem e sentem para lidar na escola, com os alunos em risco e em abandono escolar.

A **formação através da prática quotidiana**, revelou-nos, assim, a importância que os professores atribuem as suas vivências e ao modo como valorizam a experiência para a função, embora tenha sido uma professora com funções no Conselho Executivo, que, segundo

os Indicadores, refere a sua prestação no cargo baseado em **experiência de coordenação**, que também foi transmitida por uma directora de turma, "(...) *tive direcção de turma, um ano antes de ser coordenadora, (...) depois como coordenadora, durante aqueles três anos, do centro de direcção de turma, como era lógico, e, agora que deixei o cargo há dois anos, continuo a ter direcção de turma (...)*" (ED);

A **experiência com turmas de currículo alternativo e de Ludoteca**, mencionada, respectivamente, pelas expressões que se seguem, são como uma mais-valia para uma das Responsáveis dos alunos no CE, "(...) *foi talvez para mim a experiência mais rica para compreender muitas coisas* (EA) e (...) *estive muitos anos na ludoteca (...)*" (EA), ficando aqui valorizado o factor riqueza de experiência e o factor tempo.

Já a outra responsável pelos alunos no CE nos dá indicadores de **experiência com deficientes motores** como sendo "(...) *um trabalho muito interessante, um desafio muito grande, que eu deixei ao fim de cinco anos, porque quando chegou a hora da colocação profissional eu não tive resposta do exterior, daí esta busca incessante que eu tenho agora (...)*" (EC) e como **membro da Assembleia de Escola**.

Para estas duas professoras o **reconhecimento da comunidade escolar**, é legitimado pelo "(...) *facto de eu ter sido escolhida para isto, talvez parta de dois factores: um porque eu sou muito antiga na escola e sou muito conhecida pela comunidade escolar (...) ocupei alguns cargos dentro da escola, que me deram o facto de ser conhecida pelos professores (...)*" (EA), acrescentando a entrevistada (C) que "(...) *se o Conselho Executivo se apercebeu, e se o professor tem alguma característica em especial, de interesse, ou de entrega total, ou de educação ou de perfil (...) esse professor é convidado a desempenhar aquela função que pode aceitar ou não (...) No meu caso aceitei (...)*" (EC), ficando aqui indubitavelmente expresso a importância para o exercício do cargo de responsável pelos alunos no Conselho Executivo: a experiência adquirida, a sensibilidade, a disponibilidade, a motivação.

A **experiência adquirida na/pela prática**, propõe-nos alguns indicadores relevantes, dando-nos alguns pressupostos de como os professores concepcionam a **formação como resposta às necessidades da escola e dos alunos**.

Tem da parte de todos os Directores de Turma e também de uma responsável pelos alunos no Conselho Executivo, uma dimensão abrangente, devido aos caminhos que procuram, sempre no sentido de agir de acordo com as necessidades dos alunos e também do Interesse pessoal: "(...) *fui assistir a vários planos, fui fazer perguntas, e fui procurando caminhos para os meus alunos (através da UNIVA), caminhos esses que os pais não procuravam ou por desconhecer ou por desinteresse ou por não acreditar (...)* A minha formação veio do Interesse (...)" (EC).

Uma directora de turma sugere que a formação deve partir de casos concretos, é "(...) *o estudo de um caso, mas dum caso real, sem imaginar, sem imaginação (...)* é muito mais importante,

*sinceramente, do que estar ali horas e horas e horas a ler livros, livros e livros sobre pedagogia (...) como director de turma, eu penso que isto da formação é sempre muito complicado, porque cada caso é um caso (...) penso que, o espírito de conseguir ir até às questões e depois de cada acção que cada pessoa frequenta, retirar uns bocadinhos que podem servir para outros (...)" (ED), desvalorizando a concepção teórica da formação dado que os casos dos alunos problemáticos são únicos, embora se possam retirar ideias que concebam a adaptação a outros casos similares.*

Outra D.T. reforça a mesma ideia pois, *"(...) [recorreria a formação] sempre com exemplos concretos (...)" (EF)* sendo a única a apontar a **reflexão como necessidade de encontrar soluções** *"(...) Mas também é complicado, eu também não sei apontar soluções, ou o que é que se poderia apresentar para que essa lacuna não se fizesse sentir, não sei! Teria que reflectir, só (...)" (EF),* denotando-se aqui a reflexão como estratégia de formação. Mas como, com quem e porquê?

Já a Directora de turma (E) refere que *"(...) só muito recentemente é que estas coisas começaram a acontecer, pelo menos desta forma generalizada, a pessoa teve que ir, teve que ir encontrando soluções (...)" (EE).* Ou seja, o abandono escolar é considerado um fenómeno recente com todas as problemáticas que estão implicadas relativamente aos alunos. Os professores vão encontrando soluções não pela formação formal, mas sim através de um percurso de procura constante que os leva a agir quase imediatamente, consoante o problema que é colocado e a necessidade de resposta.

Uma das responsáveis do Conselho Executivo (EC) deu o enfoque na **motivação dos professores para trabalhar com alunos problemáticos**, *"(...) eu sempre tive uma inclinação muito especial pelos alunos com dificuldades, quer dificuldades de aprendizagem, quer dificuldades de comportamento (...) mas também depende sempre muito da pessoa, de outro tipo de formação que não aquela que sei, acho que é muito nosso (...) e quando o director de turma está informado, está motivado, no geral é pelo caminho andado depois para resolver os problemas, (...)" (EC),* prestando um contributo notório para a importância deste indicador, relativamente à motivação dos professores entrevistados o que aliás atravessa transversalmente toda a entrevista.

As professoras manifestaram como elementos integrantes desta escola, e pelas próprias funções que exercem, indicadores que emergem da mesma categoria e que se prendem com a **valorização do desempenho pela aprendizagem em contexto escolar, pela troca de experiências, e também pela experiência pessoal e de vida**, que deram voz através de expressões ricas quer pela forma como o demonstraram, quer pelo seu conteúdo:

*"(...) conheço todas as estruturas que a escola tem, o que é que tem, como é que se resolveu este caso, como é que se resolveu aquele (...)" (EB);*

*"(...) o meu desempenho tem vindo a crescer com aquilo que a Escola me tem oferecido (...) eu todos os dias aprendo um bocadinho com eles, a lidar com os alunos, porque eles são tão diferentes daquilo que eu conhecia! Porque todos os dias são um desafio! (...)" (EC);*

*"(...) a sensibilidade vai dando para aqui ou para ali de acordo com os miúdos que tenho à frente e vamos partilhando isso com os outros também.(...), e com a partilha de experiências da nossa Escola com outras Escolas que realmente não têm nada, faz-nos crescer, faz-nos crescer o interesse e é bom (...)" (EB);*

*"(...) e conversando com os colegas, porque também depende da escola! (...)" (EF);*

*"(...) de tudo aquilo que nós vamos escutando e vendo noutras Escolas, (...) com outros colegas, problemas próximos, não aconteceu connosco por acaso (...) como é que eles resolvem, o tentar achar que a solução ou a resolução feita com outro professor, resultasse comigo. Não é, não é copiar nada! (...) É a visualização das coisas, quer através da escrita, quer através da percepção de coisas que ouvimos (...)" (EE);*

*"(...) essa minha colega que estava no pelouro dos alunos, ela era uma pessoa que realmente tinha, vê-se até pela própria formação pessoal dela, e até familiar, tinha muitas ligações ao Ministério da Educação conhecia muitas experiências na Dinamarca, lembro-me de ela ter ido à Dinamarca, estudado o sistema de ensino dinamarquês (...)" (EA).*

A professora referida, pertencente à nossa amostra de entrevistadas, relatou pormenorizadamente as experiências que reconhece serem determinantes para lidar com esta população escolar:

*"(...) a única que tenho é uma série de vivências que eu acho que são positivas e que me trouxeram o olhar (...);*

*"(...) Portanto tive muitos anos nessa Associação de Guias de Portugal, nesses Escuteiros, (...) aquilo tem uma pedagogia própria do Baden Powel, que ninguém fala dele como pedagogo, ou muito pouco falam, mas que deviam falar mais (...);*

*"(...) da pedagogia através do jogo, através da participação activa nas actividades e nas tarefas do dia a dia, foi um bocado isso (...) cheguei a ir para França nas minhas férias escolares, quando andava no liceu ia para França trabalhar com filhos de emigrantes que não podiam vir cá de férias (...)" (EB).*

E uma Directora de Turma, *"(...) para poder lidar com estes jovens? Cada vez mais experiência com eles, cada vez mais experiência com eles (...)" (ED)*, dando consistência ao que já foi dito, de que a formação não ocorre formalmente para saber lidar com estes jovens alunos, apenas a experiência vai consolidando novos modos de perspectivar e de agir face à problemática, tal como refere uma D.T, *"(...) não correu formalmente, não, não fui a um curso para tratar do abandono, veio com a experiência, e fundamentalmente de eu achar que não pode ser, (...) acho que as pessoas com alguma experiência, com vontade e com convicção de que as coisas têm de mudar, hão-de arranjar forma de resolver (...)" (EE)*. Neste discurso está também subjacente a necessidade de mudança, associada a desejo de uma escola que se transforme, com a boa vontade a experiência de todos.

## 5.2. Necessidades sentidas

Segundo a interpretação do discurso destes professores, fez-se constar necessidades aliadas à formação para lidar com a problemática do abandono escolar. Necessidades estas como se pode perceber, através do Quadro 15 que recai numa única categoria: necessidades de Formação relacionadas com novas realidades educativas,

Quadro 15- Síntese da organização do sistema de categorias do tema: **Necessidades sentidas**

| <i><b>Categorias</b></i>  | <i><b>Indicadores</b></i>                                  | <i><b>total</b></i> |
|---|--|---------------------|
| Necessidades de Formação relacionadas com novas realidades educativas | Reconhece necessidade de formação teórica                  | 2                   |
|   | Por necessidade do exercício do cargo                      | 3                   |
|   | Ao nível da problemática do abandono escolar               | 1                   |
|   | Ao nível da comunicação com os pais e intervenção familiar | 22                  |
|   | Ao nível da gestão do tempo das aulas                      | 8                   |
| <b>sub-total</b>  |  | <b>36- 100%</b>     |
| <b>total</b>  |  | <b>36- 100%</b>     |

Uma professora refere **reconhece necessidade de formação teórica**, para dar lhe dar mais suporte e segurança em termos de conhecimentos, referindo se no seu discurso do seguinte modo:“(...) *eu gostava de ter alguma segurança no que às vezes digo, porque digo um bocado, o que é que eu acho ou o que é que funcionou, (...) falo um bocado de cor (...) gostava de efectivamente, falar com mais conhecimento, (...) não falar por experiência própria, mas para falar com mais conhecimento, (...) não sei muito bem onde é que eu lá buscar esse conhecimento (...) se calhar aos tais teóricos (...)*” (EB),

Uma responsável pelos alunos no CE, reconhece que tem que realizar formação **por necessidade do exercício do cargo**, mas considera que nem sempre lhe agrada a formação que tem que realizar: “(...) *nem sempre gosto, agora estou ser sincera, são aquelas [formações] que me dizem muito pouco em termos pessoais (...) mas que eu sinto necessidade por causa do cargo, agora, a reforma, sobre a avaliação, sobre o projecto curricular, que esse para mim é mesmo fundamental. (...)*” (EA).

Esta professora denota uma preocupação antecipada pelo facto de estarem a receber “alunos problemáticos” exprimindo um desejo (ou uma necessidade) de realizar formação no âmbito do abandono escolar: “(...) *a área que vai ser o nosso grande desafio para o ano que é o problema do abandono (...) devido aos alunos que temos estado a receber (...)*” (EA).

**Ao nível da problemática do abandono escolar**, “(...) *No âmbito desta problemática, sim, procuraria, procuraria, por uma razão muito simples, uma razão que eu lhe vou dizer, é que nós de ano*

*para ano estamos a receber alunos com problemáticas deste género mais acentuadas, especialmente por isso(...)". (ED).*

**Ao nível da comunicação com os pais e intervenção familiar,** uma das responsáveis pelos alunos na CE dá-nos um testemunho riquíssimo dessa necessidade em termos de formação:

*"(...) Eu gostava de trabalhar com estes pais difíceis, o que não consegui até hoje (...) e gostava de ter uma formação nesse sentido, porque penso que a maior parte, até a grande parte do insucesso dos miúdos e de todo este insucesso escolar, e do insucesso da sociedade é devido às famílias, aos pais que se demitem (...), (EC);*

*Gostava muito de fazer esse percurso com pais. Primeiro uma formação, recebê-la primeiro! (...) porque os pais com o insucesso são aqueles pais destrutturados que não acreditam em nada (...);*

*(...) eu consigo agarrá-los de vez em quando afectivamente (...);*

*(...) Falta-me formação a nível dos pais, para lidar com este tipo de pessoas. (...) Penso que é preciso formação, os pais são problemáticos têm uma maneira de viver, uma maneira de se inserirem na sociedade, uma maneira de pensar, uma maneira de estar completamente diferente da nossa (...)" (EC).*

Concluindo que a sua forma de agir é com base na experiência construída na e pela prática, *"(...) vou conhecendo um caso, ou outro, ou outro e vou fazendo uma pequena construção, mas a maior parte dos professores não consegue fazer essa construção, não consegue aperceber-se (...)" (EC)*

**Ao nível da gestão do tempo das aulas,** curiosamente, e pelo facto de ser a professora cuja função lhe permite ter menos tempo lectivo, (entrevistado A) revela, contudo, uma preocupação por os professores não terem recebido formação nesse sentido:

*isso "(...) passa muito pela parte mesmo já pedagógica, (...) não há nenhuma formação especial que foi dada aos professores sobre o aumento do tempo (...) e uma aula de 90 minutos é um desafio para o professor (...);*

*"(...) há muitas questões que se colocam, uma aula de 90 minutos de algumas disciplinas em que há apenas uma vez por semana, é horrível, porque se calha um feriado, se o professor falta, são quinze dias sem ver o aluno, isso são questões que nós entendemos nesses aspectos todos (...)" Concluindo que (...) uma aula de 90 minutos, tem de ser uma aula muito bem dada, (...) e sobretudo, muito gerida nos seus vários momentos, que o professor tem de ver: o momento da exposição, o momento do trabalho, tem que ser uma aula, realmente, muito motivada (...)" (EA), colocando a pertinência de que os professores não recebem formação quando se trata, também, de novas exigências em termos profissionais para as quais não foram preparados, mas de obrigação legal.*

### **5.3. Síntese: A formação de professores e a problemática do abandono escolar**

Este último tema, surge como uma necessidade de perspectivar a formação em que os professores tomem a "seu cargo" a indagação crítica das suas práticas, por sua iniciativa ou no contexto da escola, ou, ainda no contexto de formação formal, as designadas acções de formação, fazendo uso da pedagogia como um lugar de aprendizagem, para os alunos, mas também para si.

Da análise de conteúdo efectuada podemos evidenciar três sub-temas, que nos mostram o modo como os professores perspectivam a sua formação, quer em termos da inicial como da contínua (formação formal), o modo como a experiendam (formação através da prática quotidiana) e, ainda, como perspectivam o seu desenvolvimento profissional em termos das necessidades como professores para lidar com a problemática do abandono escolar - **necessidades sentidas**, que deu origem a outro sub-tema.

Assim, os professores destacam relativamente à sua formação inicial, a **ausência de formação de base** que está ligado a um conhecimento para saber lidar com alunos em risco de abandono escolar, dado que mesmo no âmbito do estágio pedagógico, este se centrava mais em teoria e não em questões de ordem considerada como prática, o que fez emergir um indicador de maior relevo, **estágio pedagógico de âmbito mais teórico**. O que se depreende que o fenómeno do abandono escolar, é para estas professoras, um problema actual que requer resolução prática e não um conhecimento consubstanciada em teoria.

Contudo, a concepção da formação contínua, que é realizada segundo as **necessidades do sistema e do contexto educativo**, adquire aqui uma nova dimensão, perspectivada segundo a necessidade de responder ao que é exigido a nível macro, e não a uma necessidade pessoal que se converte em necessidade da escola. O que parece contradizer o que tinha sido exposto, se tivermos em conta que o discurso da responsável pelos alunos no Conselho Executivo se referia à necessidade de formação, directamente ligada a necessidades do contexto educativo, como é o caso do abandono escolar.

Quando as nossas professoras se referem à formação dirigida às necessidades do sistema, são as acções de formação que estão relacionadas com a mudança prevista num actual panorama legal. Ou seja, são aquelas que pela mesma razão, o sistema contribui, em termos de oferta de formação, como por exemplo as que têm como objectivo a formação no âmbito da reforma curricular.

Como os professores entrevistados exercem funções diferentes na escola, cada um atribui a necessidade de frequentar acções de formação em consonância com o papel que desempenha na escola.

Nesta sequência advém a valorização da experiência para a função, como **reconhecimento da comunidade escolar** para o desempenho da mesma, pois perante os outros a experiência adquirida permite-lhe ocupar cargos diferenciados na escola.

Neste sentido, emerge em força uma categoria reveladora, no sentido que ela adquire de experiência adquirida na e pela prática, que tem subjacente quer a **experiência pessoal e de vida**, quer a experiência da prática do quotidiano. A partilha (**valorização da troca de experiências**) revela-se como um dos factores de aprendizagem dos professores, no sentido de que é a que melhor dá resposta às necessidades da escola e dos alunos, quando dizem que vão procurando (in)formação para dar resposta a casos de alunos estando subjacente uma motivação dos professores para trabalhar com alunos "problemáticos".

Podemos Inferir que a estes professores têm um sentido valorizador da experiência que vão adquirindo pela prática, em contexto e face a problemas que vão tendo que resolver e que lidar no seu quotidiano escolar.

Das necessidades de formação, e como consequência do que acabou de ser afirmado, os professores quando questionados sobre necessidades, ainda sentidas, para fazer face ao problema do abandono escolar, do seu discurso emergiu um indicador que obteve grande relevo sendo reveladora de uma dificuldade consciencializada por todos, que é a que directamente está relacionada a **nível da comunicação com os pais e do como intervir junto da família**.

A formação ao nível da problemática, circunscrita a uma denominação redutora que é da própria designação de abandono escolar, não obteve nenhum indicador, como necessidade explícita, parecendo manifestar-se, deste modo, uma percepção a um nível mais global da resolução do problema do abandono escolar. O que pode significar que os professores não pensam resolver o problema do abandono escolar através de formação, do modo como ela é concebida, nem o pensam conseguir sozinhos.

O modo como Intervêm junto dos alunos em risco é percebido numa visão muito individual de cada caso, "palmilhando" estratégias e acções que pensam ser eficazmente as eleitas para a situação. O funcionamento da rede de Intervenção ainda está longe, para estes professores, de ser eficaz pois não resolve problemas externos aos alunos.



## **6. Conclusão**

O capítulo anterior referiu-se aos dados recolhidos que foram descritos de acordo com o estabelecido e comentados em função das questões de pesquisa.

Após a apresentação dos dados relativos às práticas e concepções que os professores têm sobre o abandono escolar, foi considerada cada uma das fontes. Segundo os dados recolhidos foram descritos e comentados em função das questões de pesquisa. Importa agora agregar as interpretações parcelares às questões de pesquisa de modo a produzir uma visão global sobre a problemática em estudo, procurando compreender o sentido dos dados.

Era nossa intenção conhecer a opinião dos entrevistados sobre o tema abordado, relativamente às suas intenções e práticas, bem como, a importância do funcionamento organizacional da escola e da comunidade educativa no desenvolvimento pessoal e profissional dos professores. Entendemos a dimensão pessoal e social do acto educativo, enquanto processo dinâmico e interactivo no seio da comunidade educativa, integrando esta, os alunos, a escola, os professores, a família, e a comunidade local.

As conclusões obtidas da análise das entrevistas, fazem-nos reflectir sobre a importância que as relações humanas parecem possuir em contexto educativo, nas implicações que apresentam na qualidade da adaptação dos sujeitos e, no ambiente que encerra o espaço escolar.

Não queremos deixar de referir a importância que se retira dos discursos destes professores cujo contributo é fundamental na aferição da organização do sistema escolar, através de estratégias facilitadoras de prevenção do abandono escolar conducentes, a um maior ajustamento do aluno de um percurso escolar de sucesso.

Impõe-se agora a interpretação dos resultados no contexto da escola segundo as perspectivas dos professores relativamente à sua acção, perspectivando-se esta pelo desenvolvimento profissional dos professores e de necessidades de formação, encerrando em si um processo evolutivo e uma finalidade, que tem em conta o seu carácter contextual.

Ao procedermos a este nível de análise dos dados obtidos, no trabalho empírico, efectuamo-lo segundo o quadro teórico que nos serviu de suporte, procurando evidenciar as convergências, e se possível as divergências, no sentido de aprofundar o conhecimento da problemática em estudo.

Assim, este ponto está organizado em três partes. O primeiro que visa retomar as questões de partida que orientaram o estudo, no sentido de se obter uma visão sistematizada das repostas que foram sendo apontadas no percurso da apresentação dos dados, reunindo e referindo as que nos pareceram mais relevantes. O segundo ponto será dirigido para a

produção de um discurso mais reflexivo e distanciado em relação aos dados. O terceiro ponto remeterá para algumas considerações que terão subjacentes algumas das limitações da investigação bem como sobre a compreensão dos dados recolhidos, apontando, se possível, futuras pistas de trabalho para o estudo do tema desta dissertação.

### 6.1. A resposta às questões de pesquisa

Recorde-se que as questões de pesquisa, definidas para esta investigação, foram as seguintes:

- *Como é que os professores percebem a problemática do abandono escolar?*
- *Que dinâmicas se desenvolvem no interior da escola para prevenir e lidar com a problemática do abandono escolar?*
- *Como entendem das suas práticas factores facilitadores de prevenção do abandono escolar; e factores potenciadores de risco?*
- *Que saberes desenvolvem nas funções que desempenham para saber lidar com o fenómeno do A.E. (face aos alunos e à escola)?*
- *Que necessidades de formação identificam para saber lidar com alunos em risco de abandono escolar?*

Faculdade de Psicologia  
e Ciências da Educação  
Universidade de Lisboa  
BIBLIOTECA

Estas questões foram enquadradas em objectivos mais amplos, que visavam o objecto de estudo, definido como o abandono escolar, para o qual se tentou em primeiro lugar identificar na acção de uma escola, o modo de integrar no seu quotidiano alunos que estão em risco de abandono escolar, descrevendo as estratégias de prevenção/intervenção utilizadas por professores com diferentes funções, para saber lidar com alunos em risco ou em abandono da escola, analisando na perspectiva da formação de professores, que necessidades ocorrem para o seu desenvolvimento profissional.

#### 6.1.1. Como é que os professores percebem a problemática do abandono escolar?

Se a escola, até há bem pouco tempo, não se interessava por aqueles que a deixavam, recentemente e no âmbito da obrigatoriedade até ao 9º ano, começa-se a *"investir nas transformações da própria escola, nas suas estruturas, conteúdos e práticas, procurando «adaptá-la», às necessidades dos diversos públicos que a frequentam"* (Benavente, 1989, 1992).

O quadro teórico que orientou o estudo de caso a que procedemos teve como objectivo, para além de estudar as estratégias educativas de prevenção e intervenção de professores com cargos de responsabilidade na escola, implicá-los mais positivamente na optimização do sucesso escolar dos alunos, de forma a prevenir o abandono escolar dos seus alunos, articulando este envolvimento com uma pedagogia crítica transformadora.

A análise da informação recolhida permitiu-nos extrair algumas conclusões orientadas em dois planos: o das representações acerca da acção da escola e o das representações acerca do abandono escolar, ou seja como é que a escola perspectiva a problemática em termos do próprio contexto educativo.

A heterogeneidade dos alunos que frequentam a escola tem-se revelado progressivamente mais evidente, manifestando-se em termos de níveis de aprendizagem, de motivações, de origens sociais, de culturas e sistemas de valores, de comportamentos escolares ou de projectos de vida.

A complexidade e estudo destes factores cria dificuldades na própria instituição escola, perante sistemas que se encontram permanentemente em interacção e em actualização. Ou seja, cada actor segue a sua própria acção atribuindo ao abandono escolar uma crença, perspectiva, sistema conceptual, saberes práticos, princípios educativos, que segundo Clark & Peterson dão a ideia comum de que a conduta cognitiva é guiada por um sistema pessoal de crenças, caracterizada por uma dimensão de probabilidade subjectiva e utilizada numa dupla posição (Januário, C. 1996, p.27).

Zabalza (1994) explica esta subjectividade e posição como uma pertença ao que é interior e ambíguo, em que se integra o que sabem, crêem e sentem e, por outro lado, o que é a sua experiência e quais são os seus propósitos vitais e profissionais, traduzindo-se a crença, deste modo, na componente cognitiva da atitude. Como consequência ressaltam as crenças dos professores em relação às causas de actuação dos alunos, principalmente interpretações do professor quanto à responsabilidade assumida no insucesso escolar.

O modo como cada professor enfrenta uma situação pedagógica depende muito, diremos, da sua individualidade, a partir da qual, interpreta e atribui significados, determinando as diversas decisões que toma. Assim, se cada professor pensa e actua de acordo com um conjunto de práticas que se diferenciam e modificam pela própria acção, então comporta-se como um sujeito construtivista que reconstrói sucessivamente o seu pensamento e a sua acção, em função da experiência e escolha de valores inerentes às suas decisões, dependente de situações particulares e individuais em que interage.

O estudo das crenças, ou das teorias implícitas, conhecimento prático etc., processa-se, portanto, a partir deste mundo representacional individual dos professores, correspondentes a uma das linhas de investigação no pensamento do professor. Conquanto as teorias decorrentes das representações sociais, defendem que a categorização é socialmente regulada, reflectindo e servindo lógicas sociais, onde o subjectivo já é social e não individual.

Para Doise (1985) as representações sociais asseguram os mecanismos de manutenção das modalidades de relação intra e intergrupais, fornecendo aos sujeitos um sistema de

descodificação, de interpretação e de antecipação das condutas dos membros do seu grupo e de outros grupos permitindo, deste modo, analisar as intenções de conduta, adivinhar as expectativas, pressentir as motivações, imaginar as acções dos outros e, finalmente, reelaborar as suas próprias estratégias de acção.

Bernard Charlot (2000) refere-nos a este propósito através da sua teoria da *relação com o saber*, o mundo como horizonte de actividades e não apenas como um conjunto de significados, em que a relação do sujeito implica uma actividade do sujeito, "*é exactamente para marcar essa «exterioridade» do mundo e do sujeito (...) em «relação» com o saber, de preferência a «ligação» com o saber*" (id, p.78). A expressão de Insucesso escolar é, para esta autor, uma certa maneira de verbalizar a experiência, a vivência e a prática e, por essa razão, "*uma certa maneira de recortar, interpretar e categorizar o mundo social*" (id, p. 13).

O fenómeno do Insucesso e do abandono escolar dos alunos só recentemente são encarados como problemas que urgem resolver. Com o alargamento da escolaridade obrigatória, os números que traduzem a existência do fenómeno do abandono escolar cresceram significativamente, podendo ser visto o abandono escolar como um "desencontro" entre aluno e escola. Esteve (1991) corrobora ao afirmar que é frequente ouvir-se remeter para as características do aluno as causas do seu sucesso e, incrivelmente, para o professor as do seu Insucesso.

Segundo Alarcão (2002) a questão de causa e consequência mantém-se pertinente e os professores confrontam-se, com uma imagem social de si, de responsável *por* (causador) e com uma auto-imagem intrapessoal, de vítima *de* (consequente a). A autora afirma que, neste sentido, não é difícil começar a perceber a crise, na sua dimensão de identidade profissional ameaçada. (id. p.47).

Relativamente às causas do abandono escolar e com base na análise do discurso dos professores do nosso estudo, também estes possuem o seu sistema de representações sociais e familiares, mas essencialmente, como professores, são aqueles que mais directamente se relacionam com as representações escolares e pedagógicas, ou seja a representação que têm do perfil de aluno abandonado, que pelas suas manifestações de desinteresse, pelas aulas e pela escola, quer pelos problemas a nível do comportamento e da aprendizagem que revelam.

Não é difícil pois criar-se um perfil de aluno em "risco", aquele que pela própria dinâmica do seu percurso escolar (relação entre a Indisciplina/absentismo/abandono) permite à escola efectuar um diagnóstico, que lhe permite efectuar, desde logo a prevenção.

Já, na década de 80 se procurou elaborar, com base nos dados recolhidos e nos estudos feitos, Instrumentos que permitissem a identificação dos estudantes em «risco» e que surgiram modos de oportuna intervenção que segundo Stéphanie, (1986) passa por "*descobrir o*

*que se passa a montante do Insucesso escolar e chegar a um despiste precoce dos potenciais abandonos” (Benavente, 1992).*

Contudo, a acrescer aos factores “internos” causais ao abandono dos alunos, outras preocupações, segundo os professores, se somam como factores extrínsecos, de âmbito familiar e social, que culminam numa certa “impotência” ou cansaço dos próprios.

Consideramos, no entanto que a tendência predominante do tema estudado foi o optimismo, dado que os professores deram muita ênfase à capacidade de transformação da escola por meio da organização da mesma e dos próprios docentes.

Os professores tendem a avaliar esse tipo de actuação necessariamente ligado a uma percepção das Injustiças sociais e da ausência de apoios sociais e mesmo do próprio Estado em relação à escola, tendo como consequência o desenvolvimento de uma consciência crítica e política dos professores.

O seu compromisso ou identificação com a problemática do abandono escolar, baseado no vivido e sentido, começa por privilegiar a própria acção dos docentes, pela capacidade de mobilização e de transformação da própria escola.

#### **6.1.2. Que dinâmicas se desenvolvem no interior da escola para prevenir e lidar com a problemática do abandono escolar?**

As representações destes professores, construídas a partir da sua própria experiência social, das concepções pedagógicas e de ensino adquiridas ao longo do seu percurso académico e de formação profissional, relacionam-se com os diferentes contributos para o desenvolvimento pessoal e social dos alunos, nomeadamente, com os outros professores, com a dinâmica da escola, com os pais e comunidade envolvente.

Entendendo a *autonomia*, para este grupo profissional como a “motivação” para a procura da realização pessoal e profissional, subjaz neste estudo, também, uma procura de resposta para a realização do aluno como pessoa, não atribuindo causas ao aluno “abandónico” o que não é possível, por si só, de ser explicado como tal, mas numa abordagem que englobe uma dimensão individual do problema.

No discurso da maioria dos professores entrevistados, subsiste, através da dimensão dos afectos e da protecção, o desejo de ser capaz de resolver um único caso de Insucesso ou de abandono da escola, o dever de recuperar o aluno. O desejo que sejam úteis à sociedade.

A Educação transforma-se, assim, num motivo de reflexão sempre pertinente, sobretudo porque é imprescindível encarar as crianças e jovens como seres fulcrais do desenvolvimento da sociedade de hoje e de amanhã, como Delors expressava a propósito de uma compreensão que, de algum modo, ajudava a dominar o fenómeno da globalização

favorecendo a coesão social. Deste modo determina que os professores têm um papel determinante no sentido de *"despertar a curiosidade, desenvolver a autonomia, estimular o rigor intelectual e criar as condições necessárias para o sucesso da educação formal e da educação permanente"* (Delors, 1996, p.131).

No quadro desta autonomia, os professores do nosso estudo, perspectivam uma acção que se consubstancia em estratégias gerais de intervenção que põem em prática medidas que têm a ver com: a escola; o professor, a família, a comunidade educativa, o aluno.

Quanto à escola, parece existir, tanto pelas entrevistas aos professores como pela análise documental algum consenso para identificar três variáveis determinantes: a estrutura, o processo organizacional e as variáveis comportamentais, ou seja a acção directa dos professores e a sua implicação no sucesso dos seus alunos.

Relativamente à estrutura da organização da escola no que respeita à prevenção do abandono escolar, esta inclui uma importância primordial na organização das turmas. Estas são, como que em primeira instância, um patamar decisivo, na definição de critérios para a sua formação, considerando a importância de uma equipa pluridisciplinar para a sua elaboração.

A constituição de turmas prevê, ao contrário do que se possa pensar, a heterogeneidade dos alunos criando segundo os resultados do nosso estudo, uma *"separação de alunos com diversas problemáticas"*. Dão enfoque a uma abordagem de continuidade, *"o mesmo director de turma"*, como uma vantagem necessária ao vínculo, à presença do outro, como factor securizante e inevitável ao conhecimento do aluno, à compreensão dos seus problemas e, por isso, um acompanhamento mais eficaz. Parece, portanto, estar implícito, que a diversidade enquanto *"causa de alguma perturbação, é também, para todos, um factor de enriquecimento, que a escola há-de aceitar e até valorizar"* (Benavente, 1992, p. 23).

A escola suporta através de uma dinâmica organizacional interna, um sentido de equipa dos professores que se verifica pela constituição de equipas pedagógicas dinâmicas, com valores reflectidos e assumidos.

O sucesso atribuído à escola é apontado pelos professores, que se referem ao trabalho em equipa, sendo salientada a importância do Conselho Executivo, dos Directores de Turma e do Projecto Educativo que tentam envolver toda a escola. O funcionamento dos órgãos intermédios na figura de Responsáveis pelos Alunos no Conselho Executivo, a ampliação de competências do Director de Turma, os recursos e parceiros envolventes são aspectos preponderantes num sistema mais participativo e aberto.

O Projecto Educativo de escola inscreve-se, num quadro de um processo de inovação da gestão e organização de cada estabelecimento de ensino. Neste contexto, ele deve ser assumido como uma etapa de *"planificação estratégica"*, reflectindo uma visão prospectiva que

permita o delineamento de uma concepção antecipada do que se pretende que venha a ser a intervenção educativa de uma escola, empenhada em não só contribuir para a melhoria da qualidade do ensino mas, fundamentalmente, que saiba assumir o seu papel de principal motor de criação das condições que permitam a superação possível dos seus constrangimentos e limitações, pela optimização das suas potencialidades.

Esta visão deverá, assim, em nosso entender, *"ajudar a inventar e a construir um futuro, não apenas diferente, mas melhor"*, segundo palavras de Rui Grácio (1981).

Os Projectos Curriculares de escola e de Turma desenvolvem-se em torno do Projecto Educativo da Escola priorizando na sua acção as necessidades dos alunos quer em termos curriculares, quer em termos de valores implícitos para a cidadania. Os princípios orientadores que os regem orientam-se pelos "métodos de trabalho", "trabalho colaborativo" e "comunicação e linguagens específicas". Estes

No âmbito da autonomia, ainda que relativa da escola, deve integrar e potenciar a sua cultura própria, isto é, o conjunto de valores, de visões e de formas de estar e de intervir na comunidade interna dos seus intervenientes e de interagir com a comunidade envolvente, cultura que se foi construindo, quer de forma consciente por parte dos seus intervenientes mais protagonistas, quer de forma mais inconsciente, por parte de todos. Cultura que transita e se reforça de ano para ano, cultura que se expande e "abraça" os intervenientes que em cada novo ano lectivo se integram na comunidade já existente.

De acordo com Hoyle, (1986) a sociedade criou as escolas com a função de educarem as crianças e os jovens. Contudo, na medida em que a educação pode ter uma grande variedade de interpretações, as escolas têm de fazer a sua própria selecção do conjunto de objectivos e metas possíveis. Há duas razões para que essa selecção seja feita: uma, tem que ver com o facto de as escolas não poderem fazer tudo que se espera que elas façam (...), a outra, com o facto de as escolas procurarem forjar uma identidade que as distinga.

O projecto educativo de escola é, pois, o instrumento através do qual estas duas realidades se corporizam e se projectam, em função do quadro legal em vigor, para um período de tempo mais amplo e alargado, fornecendo assim, a partir destas opções estratégicas, num contexto da sua cultura própria, o "quadro de referência" para a concretização, mais operacionalizada e mais curta no seu tempo de concretização, do Plano de Actividades Anual e do Projecto Curricular de Escola.

Um quadro de referência para o ser, efectiva e eficazmente e, permitir uma acção consequente e consistente, deve constituir-se por referência a valores e princípios, neste caso, educativos, que fundamentem a definição de orientações gerais, elas próprias, indutoras de operacionalizações sectoriais, de acordo com a organização interna da escola, abarcando todas

as formas de intervenção, tanto a nível interno quanto a nível externo, em relação às quais a escola se proponha intervir.

Na escola são múltiplos os projectos em curso, bem como as parcerias estabelecidas pelos nove estabelecimentos de ensino, cuja presença no meio se faz sentir quer através do desenvolvimento de actividades, quer por intermédio dos laços, formais ou informais, estabelecidos com importantes instituições da área de influência.

A autonomia aliada a uma dimensão individual inclui a responsabilidade individual, a independência dos indivíduos e a rigidez das normas organizacionais, prevendo-se a possibilidade de cada um poder conservar algum poder de decisão.

O nível a que os objectivos e os métodos de trabalho são estabelecidos e comunicados pelo Conselho Executivo confere-lhe um grau de estrutura que é imposto pelo cargo, daí que os professores responsáveis pelo Conselho Executivo, tenham sido os que mais se pronunciaram por um conhecimento da articulação da "rede" de todos os intervenientes da comunidade escolar e, também, de todos os casos de alunos em abandono escolar, talvez por estar mais envolvida em questões institucionais.

#### **6.1.3. Como entendem das suas práticas factores facilitadores de prevenção do abandono escolar; e factores potenciadores de risco?**

Relativamente a esta questão os professores produziram um discurso relativamente a práticas que evidenciam factores facilitadores de prevenção, que vem numa perspectiva de organização escolar para o desenvolvimento pessoal e social dos alunos, onde emergem algumas linhas de interacção convergentes segundo o estabelecido no Projecto Educativo de Escola e no Projecto Curricular de Escola.

O apoio directo aos alunos em risco traduzido pela facilidade de relação de proximidade e de disponibilidade, consolidada por uma relação pedagógica estimulante, atenta, protectora, motivada é o que estes professores valorizam relativamente ao aluno em geral e ao aluno em risco especificamente.

Na relação com os pais, a escola tem um modo de organização que prevê, na sua relação com os pais e encarregados de educação sugestões de mudança através de um trabalho de mediação escolar que é realizado por um recurso denominado de Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família. É reconhecido às famílias, pela ordem constitucional das sociedades democráticas, um papel insubstituível na educação das crianças e dos jovens, sendo, assim, objecto de especial consideração, os direitos e os deveres dos pais e demais adultos em relação aos menores, nomeadamente no que respeita à educação escolar.

Se do ponto de vista teórico, as vantagens de uma colaboração estreita entre a escola e as famílias, através de um diálogo permanente aberto e construtivo, parecem reunir um



consenso mais ou menos generalizado, a prática revela-se paradoxal e o diálogo tem sido desigual, frágil e, por vezes, inexistente. Na linha dos trabalhos de Bronfenbrenner (1979) Davies *et al* (1989), Epstein (1987, 1992), Henderson (1987, 1994), Macbeth (1989, 1990) entre outros, importa desbloquear portas que, de algum modo, possam favorecer a emergência de novas práticas educativas centradas na "parceria" entre professores, encarregados de educação e outros membros da comunidade.

Vários autores têm verificado que a iniciativa da aproximação à família e à comunidade deve caber à escola por esta estar em melhor posição para o fazer (Harry, 1992; Shen *et al*, 1994) defendendo que essa relação pode ser modificada positivamente para benefício de todos (alunos, pais e professores) através da actuação dos próprios educadores. (Villas-Boas, *et al*, 2000).

Ao nível da intervenção junto da família, o nosso estudo reconhece na acção do GAAF (Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família), na área de prevenção do abandono e do absentismo escolar tem sido beneficiado através de educadores sociais que têm como actuação, por um lado, o acompanhamento aos alunos que permanecem no pátio e não vão às aulas, e por outro a organização das parcerias da comunidade escolar.

A sua função de mediadores, interventores no "terreno" permitiu à escola a passagem para estes de responderem positivamente às várias situações complexas com que se deparavam e para as quais careciam de uma rede organizada, que lhes permitisse minimizar os factores de risco. A acção do GAAF, facilitador, por excelência de actuação no terreno e na comunidade escolar é deveras abrangente na medida em que não limita a sua actuação a situações concretas de jovens absentistas, violentas e abandonadoras do sistema escolar. No seu papel pretende ir mais longe numa tentativa de actuar nas causas, intervindo a montante numa perspectiva de prevenção primária.

A presença deste gabinete na escola e a sua aceitação tornou-se consensual por parte dos professores e das estruturas locais o que se repercutiu no êxito da sua implementação, dando legitimidade e credibilidade a uma estrutura comunitária que conjuga saberes e procura resolver problemas.

Numa conjugalidade de reforços a nível de recursos a escola sentiu a necessidade de ocupar "tempos" curriculares livres para trabalhos e convívio, relacionando de forma convergente uma maior autonomia no desenvolvimento de projectos, com o desenvolvimento de actividades interessantes e motivadoras para os alunos, com adaptação de programas conseguidos pela existência de turno único, que proporciona a valorização de uma gestão adequada de espaços de natureza preventiva (sala de integração).

Numa dimensão oposta, e dando resposta às questões de partida, os factores potenciadores de risco são considerados essencialmente a nível do desempenho dos professores, cujo ensino premela, ainda a ênfase nas matérias curriculares, com a consequente dificuldade de adoptarem estratégias diferenciadas na sala de aula.

Verificamos que a gestão da "disciplina" é um problema complexo que envolve não só o aluno como todo o seu contexto relacional, exigindo uma intervenção que englobe todos os agentes do processo educativo. Para tal é fundamental a mudança de perspectivas quanto ao sentido da escola, devendo esta funcionar não como uma obrigação, mas como espaço de desenvolvimento pessoal e social.

O professor, em contexto de sala de aula deve contemplar todo um conjunto de práticas, que se prende com as estratégias implementadas, que possam estimular além da vontade de os seus alunos aprenderem, a comunicação interpessoal, a cooperação e a coesão do grupo, (Amado & Freire, 2002, p.7).

Tentando estabelecer a relação das estratégias e dos métodos de ensino, com a problemática do controle da aula, Estrela, M. T. (1992) refere-se a conceitos como ensino informal, poder normativo, relações de poder e não autoritarismo, ligados aos subsistemas "normativo", "produtivo" e "axiológico" como formas de estabelecer uma boa relação pedagógica e a consequente disciplina do aluno. Em contraponto ao ensino liberal que reforça a autoridade do professor, por exemplo, e que pode levar à desmotivação, desinteresse do aluno e, consequentemente, à indisciplina ou a comportamentos indisciplinados.

Neste contexto, os procedimentos de prevenção e correcção das situações de indisciplina assumem particular importância, através de estabelecimentos de regras e normas que não deverão ser um conjunto de prescrições rígidas e descontextualizadas, mas que enquadrem o funcionamento do grupo e orientem a formação de um certo espírito de disciplina. É igualmente importante um clima de responsabilização e de mútua confiança que permita a aproximação ao aluno no interior da aula, para que esta possa atingir os seus objectivos, devendo estas relações de confiança serem estabelecidas desde o primeiro dia.

Relativamente à dificuldade de comunicação com a família, e em oposição a um factor potenciador de sucesso, os professores colocaram na função parental muitos dos problemas que os alunos enfrentam na escola têm origem no ambiente familiar, que os pais se demitem, frequentemente, do seu papel de educadores.

Numa visão interaccionista (Goffman, 1991, Dubet, 1996), a vida dos grupos, tal como a de cada um dos seus membros, é determinada, mais do que por estruturas normativas pré-existentes, por incessantes redefinições e interpretações da situação, ficando bem vinculada, a diferença entre sistema e indivíduo (Amado, J.1998). Nesta perspectiva a necessidade

fundamental é que numa "organização", cada um determine o seu comportamento registando-se a vantagem de "*responsabilização colectiva*", de todo o corpo docente, dos funcionários, dos encarregados de educação e de toda a comunidade, de modo a estabelecer o equilíbrio entre os seus interesses pessoais e os do colectivo, o *diálogo* segundo Denscombe *et al*, e que passe pela criação de situações de autonomia e de livre iniciativa. (Amado, id, p. 153).

Pela análise que dele podemos realizar, o RIE orienta-se pela filosofia da Constituição da República Portuguesa, e da actual Lei de Bases do Sistema Educativo que defende o direito à educação e à cultura "*garantindo o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares*". Destes princípios ressaltam o direito que todas as crianças têm de acesso à educação e o dever que a Escola tem de lhes responder de forma adequada contribuindo para o seu sucesso, independentemente da sua origem social ou étnica, do seu género ou das suas necessidades educativas especiais.

A Escola, através do seu Projecto Educativo, parece assegurar o direito à diferença tendo em consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas, constituindo-se como necessidade de existir uma política interna orientada para o sucesso e que se revela na relação pedagógica, na consensualidade e no trabalho cooperativo entre todos os intervenientes no acto educativo, numa atmosfera de tranquilidade, nas avaliações frequentes e nas expectativas elevadas de todos.

Leite, C. (2003) confere ao reconhecimento da qualidade do ensino e a capacidade de corresponder às situações reais e de mobilizar os recursos locais, o envolvimento das escolas e dos seus agentes na procura de caminhos que se adequem a esses contextos reais e que propiciem uma formação com sentido para todos os alunos. Neste sentido, refere que "*também temos de nos afastar de uma concepção curricular construída à prova das escolas e dos professores, para nos aproximarmos de uma outra que incorpore a diversidade de situações e a flexibilização de percursos e meios de formação*". (Id, p. 114)

Os actores que se "empenham", revelam-se normalmente, como actores que se inserem desde logo num processo de desenvolvimento que pode revestir formas muito variadas e que, através do seu empenhamento entendem prosseguir-lo racionalizando a sua condução. É por esta razão, que a sua orientação nas condutas dos alunos, é muitas vezes apresentada como sinónimo de dinamismo, de progresso, de abertura e de mais-valia, que supõe ainda um trabalho de articulação entre gestos quotidianos e discursos defendidos por todos os que os fazem acerca de orientações e valores que os guiam e os acompanham.

É necessário um entendimento geral do modo de funcionar na escola, no sentido de desenvolver programas/projectos adequados às características dos alunos, delinear estratégias comuns, de coordenar formas de intervenção e de actuação, também comuns, de modo a

permitir melhores resultados escolares e um clima de razoável bem estar para os diversos intervenientes no processo educativo.

Tudo isto exigirá adequadamente de todos os intervenientes, um total empenhamento das instituições envolvidas, uma supervisão adequada de todo o processo de intervenção e um conhecimento dos vários factores associados com o problema que se pretende estudar.

Segundo, Amado e Freire (2002), a prevenção da indisciplina e da violência na escola constitui simultaneamente uma acção preventiva (ou antecipatória) do Insucesso, da desmotivação e do abandono escolar, a curto e médio prazo, e da delinquência e da exclusão social a longo prazo.

Creemos que a prevenção de qualquer fenómeno e, principalmente, o abandono escolar como objecto do nosso estudo, corresponde ao conjunto de acções, de dinâmicas, mais ou menos coordenadas, que actuam por antecipação face a esse mesmo fenómeno. Neste "combate" os professores devem procurar estratégias de resolução, mobilizando os contributos da Investigação (ou não) mas o das suas práticas, para poderem compreender a escola que têm e intervir, potenciando a escola que desejam.

Só faz sentido a formação de professores se as novas competências e a contribuição para a melhoria dos estabelecimentos de ensino que daí advirem se puderem multiplicar e ser agentes de mudança na própria instituição.

#### **6.1.4. Que saberes desenvolvem nas funções que desempenham para saber lidar com o fenómeno do A.E. (face aos alunos e à escola)?**

Alarcão (2002) contribui através do seu estudo sobre uma das dimensões do conhecimento profissional dos professores, numa linha de pensamento schönlana, designada por *não standard*, construída numa perspectiva sobre a capacidade de construir soluções ajustadas à natureza complexa, incerta, e frequentemente ambígua de cada situação educativa problemática. Como consequência renuncia à crença de que possa existir um conhecimento de tipo *standard* que possa constituir uma resposta generalizada a todas elas.

Do nosso estudo, entendemos que a variável contexto, a escola, determina opções estratégicas aos actos de ensino e da própria gestão e organização que os transformam e os caracterizam de forma a conferir-lhes uma identidade própria, aspecto fundamental na construção do conhecimento profissional do professor.

Segundo Alarcão a dimensão contexto é um factor que se prende com os processos intrínsecos, nomeadamente com a natureza do conhecimento prévio do sujeito. Os professores do nosso estudo ao confrontarem-se com jovens em "risco" procuram estratégias, oportunidades e (novos) contextos, que a autora, remete para um quadro do possível e que denominou de "*efeito metacognitivo e metaprático*". Ou seja, os processos "intelectivos"

conducentes à obtenção das referidas competências são dependentes da natureza das interações ocorridas e, estas, da natureza das variáveis referentes aos processos intrínsecos de cada professor e aos processos extrínsecos de cada circunstância (Id, p. 499).

No nosso estudo, os professores revelam uma actuação que é legitimada pelo sentido da colaboração e o espírito de coesão de um grupo de professores activo e motivado. Reúnem para discussão de estudo de casos de alunos problemáticos, decidem em conjunto e relevam para o Conselho de Turma, as estratégias que estão mais directamente relacionadas com as de sala de aula e os projectos curriculares de turma.

A acrescentar a esse dinamismo demonstram disponibilidade de tempo, quer para os alunos, quer para outros professores que o ajudem em determinada situação ou caso. Apolam-se mutuamente e tentam uniformizar como que "em regras de jogo" uma actuação dirigida especificamente a cada situação de aluno em risco.

Entendem que dos recursos existentes e das parcerias desenvolvidas, se podem apoiar em conjugação de esforços, dirigindo o aluno em "risco" para valência que melhor lhe pode responder em termos da sua necessidade.

O trabalho de colaboração entre professores tem sido, nos últimos tempos, muito eficaz e importante para o desenvolvimento e enriquecimento profissional. Nesta linha, estudos têm sido efectuados, cujos resultados remetem para os centros das escolas o próprio contexto da formação, lugar privilegiado na utilização de formas de trabalho colaborativo, dirigido ao desenvolvimento profissional dos professores.

Pelo que pudemos compreender deste estudo, a identificação de factores a este nível, foram sempre expressos no decorrer do discurso dos professores entrevistados.

Segundo (Hoyle, 1992, cit. Ruiz 1996) a referência geral da inovação educativa, tem o intuito de melhorar um aspecto que se julga crucial no modelo de "desenvolvimento organizacional" que directamente está ligado á colaboração dos professores. Este autor não duvida que a qualidade da educação aumenta quando os professores trabalham em conjunto.

Já Murphy (1991) insiste na figura do gestor escolar ao defender que se a escola funciona para satisfazer as necessidades educativas que emergem da sociedade em mudança, a figura do gestor deverá caracterizar-se por altos níveis de colaboração e comunicação, sendo a colaboração um dos factores mais importantes do seu perfil (cit. Ruiz, 1996).

O nosso estudo vem reforçar estas teorias, que defendemos e estimulamos, como contribuição para o desenvolvimento profissional dos professores que gera trocas dirigidas à melhoria da educação em vários aspectos:

- o forte ritmo de troca de experiências, características do mundo actual (Mialaret, 1991, Morain, 1998), que exige que a educação não depende da vontade individual e isolada, nem da ideia de invenção, mas da conjugação de esforços mediante trabalho de equipa : "(...) tão geniais instituições contam menos para a competitividade que a capacidade das *equipas estruturadas*(...)."(cit, Ruiz 1996).

- o desenvolvimento organizativo (Escudero, M. 1989, 1990, 1991) começa a configurar-se não como uma estratégia para diagnosticar e definir um programa de intervenção sobre a escola por parte dos gestores, investigadores ou formadores externos, mas deve ser encarado como uma referência do processo colaborativo para a auto-avaliação, onde fica determinado que o centro de formação, embora como ajuda externa terá de assumir um protagonismo fundamental para o desenvolvimento de todo o processo.

A investigação-acção (Elliot, 1990, 1991 e outros) indica que a actividade de produção do conhecimento, assim como a transformação da acção não são nunca tarefas individuais, é sempre um trabalho colaborativo que requer cooperação.

A teoria crítica do ensino (Carr e Kemmis, 1998) oferece formas de trabalho cooperativo e requer que as implicações se organizem cooperativamente enquanto comunidade de investigadores críticos do currículo.

Uma parte considerável da literatura sobre a melhoria da escola e das "escolas eficazes" (Nias, 1989, Fullan, 1992, Davis & Thomas, 1993) tem em conta os efeitos da colaboração, considerando que é esta a direcção futura mais promissora para o desenvolvimento profissional do professor.

Tal como também é referido neste estudo, os nossos entrevistados acreditam que a sua experiência de ensino, e as práticas que desenvolvem com alunos e professores lhes dão as competências profissionais necessárias para a função de professor, mas também para as funções que exercem nos cargos respectivos. Competências essas reconhecidas igualmente, por quem os solicita para a resolução da problemática do abandono escolar. Esta questão poderá, eventualmente, também explicar a forma como organizam a sua própria formação contínua (ou seja, fazem-no autonomamente).

Pelos indicadores que emergiram da análise das entrevistas podemos inferir que os professores valorizam o carácter formativo da avaliação. Parece existir sempre uma preocupação destes reflectirem sobre as suas práticas pedagógicas, quer através da auto-avaliação como da hetero-avaliação. Isto acontece quer ao nível, dos Conselhos de Turma, quando recebem feed-back do acompanhamento que fazem aos alunos, quer dos vários departamentos que os acompanham. Em termos da acção na escola realizam avaliação anual do Regulamento Interno da Escola e reformulam o PEE, quando necessário, mobilizando novos

processos e, novas estratégias para a sua intervenção no processo de avaliação, enquanto que simultaneamente desenvolvem capacidades de crítica e de auto-crítica.

Ou seja, cada um dos sujeitos procurou os sentidos através dos significados que, progressivamente, lhes foi atribuindo, deu corpo a procura pessoal e individualizada da auto-imagem (Alarcão, 2000). Para esta autora, cada processo identitário estabeleceu-se com mais ou menos esforço, em mais ou menos tempo, mas sempre através de uma reflexão que, mais do que crítica, foi autocrítica e de encontro a soluções para sardos problemas e dilemas que a realidade não parou de suscitar relativamente ao aluno em "risco". Deste modo, *"o grande eixo dos percursos foi caminhar no sentido da emancipação, da conquista de poder legitimado pelas competências e atitudes em crescimento"* (Id, p. 499).

#### **6.1.5. Que necessidades de formação identificam para saber lidar com alunos em risco de abandono escolar?**

Relativamente a este ponto, Alarcão (2002) dá-nos uma perspectiva interessante, quando se refere à *efemeridade* que caracteriza os fenómenos educativos, conferindo-lhe uma *natureza* precária às construções *intrapessoais*, *que constitui a sua fragilidade e a sua força*, pressupondo como que um *processo de inacabamento* que remete para a *compulsão do acabar*, estabelecendo no sujeito e no profissional a possibilidade da *compulsão, do desejo e da necessidade*. (Id, p. 499).

Verificamos, relativamente ao nosso estudo que as dificuldades apresentadas pelos entrevistados são inerentes à apropriação de conhecimentos para saber lidar com os alunos em risco, não tendo surgido necessidades específicas de forma a identificarem-se como necessidades de formação.

Desse modo sustenta em cada um, e à medida dos processos de formação (formal e/ou informal) de que foi sujeito, uma *abertura ao mundo*, a *condição de possibilidade* que podem ajuda-lo a despertar e a uma maior consciencialização pelos programas de formação.

De acordo com o que é citado por Rodrigues, A. & Esteves. M. (1993) as necessidades podem ser expressas em diferentes planos: as necessidades-preocupações que se reportam à situação actual tal como ela é vivida; as necessidades-expectativas, que se referem à situação ideal, as quais traduzem os meios susceptíveis de satisfazer as aspirações e os desejos.

Por outro lado, e segundo Rodrigues. A. & Esteves. M. (1993), *"quando uma necessidade é expressa conscientemente como tal para um indivíduo, grupo ou sistema, ela traduz-se numa solicitação precisa, enquanto outras necessidades ou não são percebidas pelo sujeito ou, sendo percebidas, são-no de forma nebulosa e confusa"* e é o que no nosso entender se passa relativamente às nossas entrevistados que não tendo tido nenhuma

formação específica para lidar com o abandono escolar, não chegam sequer a referir que algumas das suas dificuldades possam advir da ausência de formação.

Os programas de formação inicial de professores podem contemplar e enfatizar, na teoria mas também forjarem na prática, a aquisição de competências e de algumas técnicas de investigação que proporcionem ao professor a análise reflexiva das suas práticas, isto é, *"instrumentos conceptuais que permitam a cada professor ser sensível ao seu próprio comportamento, ser capaz de observar e problematizar as suas práticas e as consequências delas. (...) O professor preparado para observar/problematizar a sua prática pedagógica e o contexto organizacional será não só um profissional competente e eficaz na sala de aula e noutros espaços profissionais, capaz de intervir/avaliar, mas também um profissional apto a contribuir, com novas experiências e reflexões, para a construção de um conhecimento científico da complexa realidade pedagógica"*, (Amado, 2000, p.71). Sem esta preparação *"o professor «olha» mas «não vê». Não dispõe de instrumentos nem de metodologias de observação que lhe permitam detectar fenómenos de ordem pedagógica. Conhece alguns problemas mas de forma subjectiva"* (Estrela, A., 1994, p.13).

Os professores sentiram a necessidade de construir a mudança na escola e cimentá-la, fazendo desse espaço um espaço vivo em constante renovação, um espaço aberto em contacto permanente com a realidade local, em que a equipa educativa tem tentado criar e manter uma dinâmica de redes de informação, de partilha de poderes e de criação de uma memória colectiva.

O Projecto de Escola, deverá ser uma explicitação da acção a desenvolver no tempo e no espaço escola, baseada em problemas/pontos críticos identificados pela primeira vez ou já identificados anteriormente mas não resolvidos, ou sem se ter produzido mudanças significativas. O aspecto da coerência ao nível do Projecto de Escola é particularmente significativo. Coerência em relação ao Projecto Educativo, com vista a não se perder mas, antes, reforçar a identidade da escola e coerência entre as acções a desenvolver e os pontos críticos/problemas identificados.

O desenvolvimento profissional dos professores impõe-se como um processo continuado no tempo e ligado à reflexão sobre as suas práticas, onde promovem o aprofundamento do conhecimento ao nível da relação pedagógica, da interacção com os colegas e parceiros, e ao nível das práticas, partilhando novas perspectivas curriculares, através de mudança de concepções e do desenvolvimento de competências profissionais.

Pensamos que os factores que contribuíram para o desenvolvimento profissional foram o enquadramento favorável à experimentação e ao desenvolvimento profissional, e a motivação pessoal. O primeiro traduziu-se na existência, constituição e funcionamento da equipa, com realce para a reflexão que vão desenvolvendo no contexto natural do trabalho da escola, o que



parece permitir a criação de um sentimento de autoconfiança e de confiança mútua, uma partilha de receios e uma teorização da prática, efectuada segundo as estratégias que utilizam para lidar com o abandono escolar. O segundo factor manifestou-se pelo desejo de inovar e de fazer melhor, o que é reforçado pelo sentimento do reconhecimento pelo trabalho que desenvolvem, quer por parte da comunidade dos professores.

O desenvolvimento do conhecimento de si mesmo evidencia-se no conhecimento dos professores ao desenvolverem certas competências profissionais, quando têm que resolver casos de alunos em abandono escolar, na tomada de consciência do conhecimento profissional implícito, no olhar a prática como um reflexo da sua maneira de ser.

O melhor conhecimento que o professor tem de si dá-lhe uma maior compreensão das suas capacidades, conhecimentos e maneira de ser, que se traduz num maior discernimento daquilo que é capaz ou não de fazer, aumentando-lhe a confiança para a tomada de decisões, quer profissionais quer pessoais.

O nosso estudo, embora que limitado, termina com diversas sugestões para a realização de projectos colaborativos, envolvendo professores e investigadores, como suporte para o desenvolvimento profissional e como contexto para investigações sobre o conhecimento, prática e desenvolvimento profissional dos professores.

Em jeito de síntese e do ponto de vista do objectivo do nosso trabalho, podemos concluir, pela riqueza de indicadores que emergiram das entrevistas aos professores e da análise documental que

- ♦ Concebem o abandono escolar como uma problemática que não é apenas seu, mas interpretam-no no âmbito da resolução em função da escola, quer através das suas funções de gestão que assumem como pedagógica, quer como professores. Do seu próprio sentir. O abandono escolar é uma problemática que pode ser colmatada na escola;
- ♦ Reflectem e, por isso, criam pela necessidade, a constituição de cargos de Responsáveis pelos alunos no Conselho Executivo;
- ♦ Como a maioria dos professores que exercem cargos com funções específicas na escola, chegaram a essa situação por lhes ser reconhecida competência como professor mas, também, porque as suas competências ultrapassam a didáctica da sua formação científica;
- ♦ Os professores entrevistados assumem a sua identidade profissional como professor, encontrando nas perspectivas ideológicas que detém sobre a Educação e simultaneamente sobre um ideal social e na satisfação pessoal, as verdadeiras motivações para o exercício de professor e da função que exercem;

- ♦ O seu desenvolvimento profissional como professores, é entendido como um processo de aprendizagem que efectuou ao longo da sua vida, fortemente baseado em experiências ligadas à prática de ensino (neste preciso conceito onde se instala a problemática), mas também a experiências de vida;
- ♦ O modelo de ensino que foram construindo contribuiu para o desenvolvimento de estratégias, privilegiando o olhar atento sobre os alunos, a constituição de equipas dinâmicas mais interventivas, o trabalho colaborativo, a implementação de recursos e, a procura de constituição de parcerias, que funcionam em colaboração e cooperação com os seus pares mas, também, com outros intervenientes externos à escola que devem intervir de forma construtiva e responsável na assunção dos princípios e das necessidades dos alunos;
- ♦ A formação, para estes professores tem, também, como finalidade: mudar as práticas, sendo um meio de consciencialização pela divulgação e partilha dessas mesmas práticas, através de um processo de trabalho isomórfico isto é, pela congruência entre o conhecimento didáctico do conteúdo e o conhecimento pedagógico transmitido, e a forma como esse conhecimento se transmite (García, 1999);
- ♦ Prevalece um clima de escola, no qual a prática de ensino e, nomeadamente, a comunicação que se estabelece entre os professores e os alunos, contribui para que a cada um dos alunos, na sua individualidade possam desenvolver as suas potencialidades de sucesso escolar, pessoal e social;
- ♦ A implementação de estratégias a nível das suas práticas e da comunicação pedagógica tem permitido a cada um dos seus alunos, na sua individualidade, um potencial de maior sucesso pessoal e educativo. Neste sentido, a escola tem sido um ponto de convergência de actores educativos, contentora, tornando-se num "factor de protecção" relativamente aos seus alunos, prevenindo o seu abandono escolar.

Alarcão (20002) propõe a "*desconstrução*" sobre estudos que permitem a reflexão sobre a classe docente, de modo a que venham a possibilitar quer a sua compreensão, quer o encontro de possíveis soluções, que permita a identificação dos constrangimentos na sua génese para ensaiar "*novas lógicas*", sobre as quais reconstruir novos pressupostos de profissionalidade e de esperança. (Id, p. 49).

A respeito das teorias do isomorfismo e dos modelos de formação Alarcão (2002) nega o seu determinismo ao pretender explicar os desempenhos profissionais como "processos decalcados" sobre os processos prévios que estiveram na base da própria formação, não se apresentando "consistentes" em todas as situações. O que esta autora nos diz é que a natureza

dos modelos de formação se relativiza no conjunto mais vasto de factores que estão na base do desenvolvimento profissional.

A este propósito refere as "*variáveis de contexto*" como, por exemplo, as práticas concorrenciais das práticas formativas institucionalizadas, detendo as primeiras um permanente "*poder transformador e um forte potencial dinâmico e motivador*" o que, não obstante o seu carácter pontual e esporádico pode, para certas circunstâncias de lugar e de tempo, constituir condição favorável à mudança. (Alarcão, 2002, p.50).

O professor como agente e a escola como organização. A preocupação com a pessoa do professor é central na reflexão educacional e pedagógica.

Se a formação depende do trabalho de cada um também se sabe que mais importante do que formar é formar-se; que todo o conhecimento é auto conhecimento e que toda a formação é autoformação. Por isso, a prática pedagógica inclui o indivíduo, com suas singularidades e afectos. (Nóvoa, 1995).

O desenvolvimento pessoal e profissional depende muito do contexto em que exercemos a nossa actividade. O professor deve ver a escola como um lugar onde ensina, mas onde também aprende onde a produção de novas práticas de ensino só surgem de uma reflexão partilhada entre os colegas. Essa reflexão tem lugar na escola e deve ter a jusante o esforço de encontrar respostas para problemas educativos, nomeadamente o do abandono escolar. Porém, o debate sobre a formação é indissociável das políticas de melhoria das escolas e de definição de uma carreira docente digna e prestigiada

A construção de uma profissão autónoma, responsável e consciente dos seus papéis sociais, passa pela implementação de uma formação contextualizada, continuada, sem hiatos, que contempla atenções a todos os períodos da vida dos professores, desde a formação inicial, à formação no período de indução, de início de carreira, até à formação contínua propriamente dita.

Somente escolas cuja estrutura de gestão e práticas se identificam com um sistema aberto, de dimensão social, poderão empreender, com a participação activa dos professores, movimentos de mudança, crescimento, aprendizagem e autonomia da profissão.

### **Limitações do estudo e pistas futuras**

A nossa experiência pessoal e profissional influenciou necessariamente, não só, a forma como fomos organizando e modelando todo o processo de investigação, mas também a própria apreensão, interpretação e compreensão dos resultados.

O desenvolvimento do trabalho conheceu momentos diferentes, correspondendo numa primeira fase ao contacto directo com o objecto de estudo: o trabalho empírico.

Posteriormente, uma segunda fase que derivou no tratamento dos dados obtidos. Uma vez tratada a informação, responder às questões que tínhamos colocado inicialmente, tornou-se uma preocupação constante de compreensão interpretativa, do ponto de vista dos professores no respeitante à problemática do abandono escolar.

Contudo, existiram algumas potencialidades e limitações que este trabalho encerra nos níveis teórico e metodológico, ainda que ambas estejam naturalmente relacionadas.

Inserida no quadro teórico de formação de professores, a definição do projecto de investigação e a escolha do tema implicou a mobilização de contributos teóricos de outras áreas, nomeadamente a das concepções de insucesso escolar, que remeteu para a interpretação de uma realidade traduzida pelos diversificados enfoques teóricos.

Se por um lado permitiu uma compreensão para a interpretação dos dados, constituiu, por outro uma dificuldade que se caracterizou por um pluralismo teórico. Esta opção deveu-se necessariamente ao tema tratado, "o abandono escolar" que não poderia ser reduzido apenas a uma abordagem teórica do âmbito da formação de professores, embora prevalecendo para a conclusão da investigação.

Ao nível metodológico importa referir que os dispositivos de recolha de análise de dados desencadeados, se mostraram adequados para a obtenção de respostas às questões de partida: a recolha de documentação e as entrevistas. Como vimos a análise e interpretação dos dados desenvolveu-se em torno das questões inicialmente colocadas e centrais neste estudo, procurando pôr em relevo os aspectos que, nas representações dos professores entrevistados, nos permitiram configurar uma compreensão relativamente às questões de investigação formuladas.

No que respeita à análise da eficácia das estratégias e práticas, demo-nos conta de que os professores não manifestaram de forma explícita quais as crenças que detêm face à avaliação das suas práticas. Este facto talvez tenha surgido como consequência de uma falha nossa na condução das entrevistas. No entanto, pensamos que os professores utilizam o trabalho "colaborativo" como elemento regulador do processo de desenvolvimento profissional, fundamentando mudanças que se verifiquem ser necessárias, com a finalidade de que sejam solidárias com os objectivos previamente estabelecidos.

As conclusões a que chegámos não terão um carácter fechado e único, no sentido que as questões colocadas, à partida, terão aí uma resposta. Há a considerar que uma das limitações deste trabalho reside na não restituição dos resultados da análise aos professores entrevistados, ou seja, a validade fenomenológica do trabalho não foi testada, uma vez que as limitações do tempo não o permitiram.

Como virtualidades do estudo referimos a possibilidade de contribuir para o conhecimento da profissão dos professores (2º e 3º Ciclos), potencializando a sua reflexão, através das pistas sugeridas e tornar mais consciente o desenvolvimento profissional dos professores.

Efectivamente, os professores dão ênfase a uma cultura de escola consubstanciada na colaboração e na cooperação, edificando estratégias de mudança operadas na escola, traduzidas na confiança de si próprios e dos parceiros. Estes aspectos suscitam-nos algumas questões para trabalhos futuros, que não foi possível pela restrição dos resultados do nosso estudo:

- A escola está preparada para recuperar os alunos que concluem apenas o 5º ano com os 15 anos de idade, ou os mecanismos da Lei prevalecem na sua omissão de 15 anos cumulativamente ao 9º ano de escolaridade?

- A rede educativa dá mostras de se constituir como tal ou ficam sujeitas a projectos descontinuados no tempo e sem possibilidade de ser avaliados?

- Qual a dinâmica a utilizar, na gestão das escolas, no planeamento de uma melhor gestão dos recursos? Como trocar a informação? Como melhorar a rede?

- Como avaliam os professores a eficácia das suas práticas? Que modelos de (auto)formação propõem para esse conhecimento?

- Que instrumentos utilizam quando diagnosticam o aluno em risco? Como o gerem? Como o despistam e avaliam?

- Como perspectivam os alunos a Escola de sucesso?

Consideramos ser de toda a pertinência o desenvolvimento de estudos que se debrucem sobre programas desta natureza, com o tempo e a profundidade suficientes para a melhoria da escola, e que sejam um contributo para o desenvolvimento profissional dos professores e do sucesso dos alunos.

Dado o carácter exploratório assumido neste estudo as reflexões apresentadas referem-se apenas aos sujeitos participantes, não existindo qualquer intenção na sua possível generalização.

Espera-se que surja uma aprendizagem significativa a ser experimentada por todos aqueles que dele participaram. Em outras palavras, espera-se que, por meio dessas aprendizagens, se criem novas acções direccionadas a uma maior eficácia, melhoria, crescimento de todos os envolvidos nesse processo.

Sendo, ainda, o abandono escolar um fenómeno instalado, que se espera definitivamente debelado, caberá à escola para além do acto de ensinar, associar a capacidade dos profissionais de educação de se situarem num contexto sócio-político e cultural que determinam objectivos e valores, orientados para uma nova organização da escola, quer em termos de gestão, quer curriculares, o que se define pela sua autonomia.

## **Referências Bibliográficas<sup>12</sup>**

- ADÃO, Á., MARTINS, E.. (2004). *Os professores: Identidades (Re)construídas. Coleção Políticas de educação e de contextos educativos*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- AFONSO, N.. (1994). *A reforma da administração escolar. Abordagem política em análise organizacional*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- ALARCÃO, I. & TAVARES, J. (org. de) (1996). *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- ALMEIDA, A. M. (1998). *As Narrativas e a Transformação das Representações e Práticas Pedagógicas* in *Actas do IV Colóquio da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- ALMEIDA, A. et al (2001). *Famílias e maus tratos às crianças em Portugal- Relatório Final- ICS-UL- Lisboa: Assembleia da República*.
- ALMEIDA, A.. et al. (2001). *Famílias e Maus tratos em Portugal- Relatório Final* . Lisboa: Assembleia da República. Divisão de Edições.
- ALTET, M, (2000). *Análise das Práticas dos Professores e das Situações Pedagógicas*. Porto:Porto Editora.
- AMADO, J. S. (1990). *A indisciplina numa escola Secundária (análise de participações Disciplinares): um Estudo de Caso*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação (não publicado). Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação.
- AMADO, J. S. (1998). *Interação pedagógica e Indisciplina na Aula - (Um Estudo de Características Etnográficas)*. 1º Volume. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação.
- AMADO, J. S. (1999). *Indisciplina na Aula: Regras, Tarefas e Relação Pedagógica*. Psicologia, Educação e Cultura: Vol. 3. n.º 1.
- AMADO, J. e FREIRE, I. (2002). *Indisciplina e violência na Escola. Compreender para prevenir*. Coleção Guias Práticos. Porto: Edições ASA.
- AZEVEDO, J. (2003). *Cartas aos Directores de Escolas*. Coleção em Foco. Porto: Edições ASA.
- BARDIN L., (1995) *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

---

<sup>12</sup> Referendam-se apenas as obras citadas directa ou indirectamente ao longo do texto.

BARROSO, J. e CANÁRIO, R. (1995). *Práticas Formativas e Modos de Gestão. Actas do Colóquio sobre o Estado Actual da Investigação em Formação*. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

BELO, José. (1999). *Para uma Teoria política da Educação- Actualidade do Pensamento filosófico, pedagógico e didáctico de Delfim dos Santos*. Fundação Calouste Gulbenkian. Fundação L e Tecnologia. Ministério da Cultura e Tecnologia.

BENAVENTE, A. (1990). *Escola, Professoras e Processos de Mudança*. Lisboa: Livros Horizonte.

BENAVENTE, A.; et al. (1991). *Do outro lado da Escola*. Lisboa: Editorial Teorema.

→ BENAVENTE, A.; et al. (1994). *Renunciar à Escola- O abandono escolar no Ensino Básico*. Lisboa: Fim de Século Ed. Lda.

BOGDAN, R. & BILKEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação - Uma Introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

BOLÍVAR, A. (2003). *Como melhorar as escolas? Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Coleção em Foco. Porto: Edições ASA.

BOUDON, R. (1995). *Tratado de Sociologia*. Porto: Asa

BRONFENBRENNER, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas.

BRUNET, L. (1995). *Clima de trabalho e eficácia de escola*. In *As Organizações escolares em análise*. Lisboa. Publicações. D. Quixote, Instituto de Inovação Educacional.

CADERNOS PEPT 2000 (1996). *Educação para Todos. Para uma Pedagogia Diferenciada*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

CAMPOS, B. P. (1995). *Formação de professores em Portugal*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

CANÁRIO, R. (org.). (1995). *Os estudos sobre a Escola: Problemas e Perspectivas*. Actas da AFIRSE. A Escola, um Objecto de Estudo, pp. 95-132.

CANÁRIO, R. (org.). (1997). *Formação e Situações de Trabalho*. Porto: Porto Editora.

CANAVARRO, J.M. et al (2004). *Eu não desisto*. Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar. Relatório. Lisboa: ME/MSST. [www.min-edu.pt](http://www.min-edu.pt)

FERRAZ CARREIRA, J. P. (sem data). *As Situações de Perigo e as Medidas de Protecção*. Revista do Ministério Público, no âmbito do Novo Direito de Menores.



- CARVALHO, L. M. (1992). *Clima de escola e estabilidade dos professores*. Lisboa: Educa.
- CHARLOT B. (1994). *L'école en banlieue: ouverture sociale et culture symbolique*. *Administration et éducation*, n. 3.
- CHARLOT B. (1996). *Relação com o Saber e com a Escola entre estudantes pe periferia* Boletín de Novedades CREDI – OEI. Número 1, Cadernos de pesquisa. Revista de Estudos e Pesquisas em Educação. Fundação Carlos Chagas.
- CHARLOT B. (2000). *Da Relação com o Saber, elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- CHARLOT B. & EMIN J.C. (coord.) (1997). *Violences à l'école. État des savoirs*. Paris: Armand Colin.
- CHARLOT B., BAUTIER E. & ROCHEX J. Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues et ailleurs*. Paris: Armand Collin.
- COMISSÃO EUROPEIA (2002). *COMUNICAÇÃO DA COMISSÃO. Parâmetros de referência europeus para a educação e a formação*. Bruxelas: seguimento do Conselho Europeu de Lisboa.
- COMISSÃO EUROPEIA (2003). *Situação Social na União Europeia*. EU: Bruxelas.
- CONSELHO NACIONAL DA EDUCAÇÃO (1998). *Pareceres e Recomendações*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- CONSELHO NACIONAL DA EDUCAÇÃO (2004). *Pareceres e Recomendações. Abandono Precoce da Escolaridade Obrigatória e Ingresso Na Vida Activa - Recomendação nº 1/98*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- CONTRERAS, J. (1997). *La autonomía del Profesorado*. Madrid: Ediciones Morata.
- CORREIA, J. A. (1999). *Os "Lugares Comuns" na Formação de Professores*. Colecção Cadernos Pedagógicos. Porto: Edições ASA.
- CORREIA, J. A. et al. (1999). *Formação de Professores, da Racionalidade Instrumental à Acção Comunicacional*. Colecção Cadernos Pedagógicos. Porto: Edições ASA.
- CORREIA, J. A. e MATOS, M. (2001). *Solidões e Solidariedades nos Quotidianos dos Professores*. Porto: Edições ASA.
- CORTESÃO, L. et al. (Org.). (2002). *Mergulhando no arco-íris sócio-cultural, contributo para o conhecimento dos trabalhos sobre educação e diversidade em Portugal*. Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. *Investigar em Educação*. Volume 1. Nº 1. Lisboa: Fundação para a Ciência e Tecnologia.

CORTESÃO, L. (2000). *Ser Professor: um ofício em risco de extinção?* Porto: Edições Afrontamento.

COSTA, António (1992). *Sociologia*. Lisboa: Difusão Cultural.

CURADO, A. P. (2002). *Política de Avaliação de Professores em Portugal: um estudo de implementação*. Fundação Calouste Gulbenkian. Fundação L e Tecnologia. Ministério da Cultura e Tecnologia.

DAY, C.; PACHECO, J.; FLORES, M.; HADFIELD, M.; MORGADO, J. (2003). *The changing face of teaching in England and Portugal: experiences and perceptions of secondary schools teachers*. Relatório de Investigação. Braga: Universidade do Minho/Centro de Estudos em Educação.

Day, C. (2003). *O desenvolvimento profissional dos professores em tempos de mudança e os desafios para as universidades*. Revista de Estudos Curriculares. Ano 1, nº 2. Associação Portuguesa de Estudos Curriculares. Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia. pp. 147-173.

Day, C. (2004). *School Reform and transitions in teacher professionalism and identity*. International Journal of Educational Research. A Reforma da Escola: Profissionalismo e Identidade dos Professores em Transição. Texto traduzido e policopiado. Portugal: Universidade do Minho.

DEBARBIEUX, Éric. (2001). *A violência na escola francesa: 30 anos de construção social do objecto (1967-1997)*. *Educ Pesq*, Jan./June, vol.27, nº.1, p.163-193.

DELORS, J. e outros (1996). *Educação: Um tesouro a descobrir* (Relatório da UNESCO). Porto: ASA.

DETRY, B. & CARDOSO, A. (1996). *Construção do Futuro e Construção do Conhecimento*. Textos de Educação. Fundação Calouste Gulbenkian. Serviço de Educação.

DEWEY (1933). *How to think. A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Chicago. D.C.: Heath.

DÍAZ, Amparo, S. (2003). *Avaliação da Qualidade das Escolas. Modelos de avaliação da qualidade educativa. A eficácia escolar e as propostas de melhoria dos resultados*. Coleção Em Foco. Porto: Edições ASA.

DICIONÁRIO DA LÍNGUA PORTUGUESA. (1998). Dicionários Editora, 8ª Edição revista e actualizada. Porto: Porto Editora.

DINIZ, A. (2002). Revista O Professor. *Abandono escolar. Porquê?* Nº 77. III Série. Julho/Outubro, pp.4-12-

- DINIZ, A. . (2003). Revista O Professor, *Educação para a Cidadania- Numa época de Incerteza*. Nº 82. III Série. Setembro/Outubro, pp.56-63.
- DIOGO, José. (1998). *Parceria Escola-Família- A caminho de uma educação partidpada*. Porto: Porto Editora.
- DUARTE, J. & FRANCO, D. (org.). (2005). *Formar Professores para que Escola? Teorias e Práticas*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- DUBAR, C. (1997). *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. (Coleção Ciências da Educação). Porto: Porto Editora.
- DURKHEIM E. (1922). *Éducation et sociologie*. Paris: Alcan.
- ERIKSON, E. (1963). *Childhood and society* (2ª Edição). New York: Norton.
- ERIKSON, E. (1976). *Identidade Juventude e crise* (2ª Edição). Rio de Janeiro: Zahar Editores. (trabalho original em inglês publicado em 1968).
- ESCUDERO MUÑOZ, J. M. (1990). *Formación centrada en la escuela*. Comunicação apresentada nas Jornadas de Estudio sobre el Centro Educativo. Huelva.
- EPSTEIN, J. & Dauber, S. (1991). *School Programs and Teachers Practices of Parent Involvement in Inner-City Elementary and Middle Schools*. *The Elementary School Journal*, 3, pp.289-305.
- EPSTEIN, J. & Salinas, K. (1993). *School and family partnerships – Survey of teachers in elementary and middle grades. Teachers' questionnaire. Section I*. Johns Hopkins University, Center on Families, Communities, Schools and Children's Learning. ASA: Maryland.
- ESTAÇO, ISABEL (2001). *"A escola, as parcerias e a mudança: teoria e prática. Contributo de um estudo empírico"*. Coleção de Ciências de Educação nº 36. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- ESTEVE, J. (1992). *O mal-estar docente*. Lisboa: Edição Escher/Fim de Século.
- ESTEVES, M. e RODRIGUES, A. (1993). *A Análise de Necessidades na Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- ESTEVES, M. M. (2002). *A Investigação Enquanto Estratégia de Formação de Professores*. Lisboa. Instituto de Inovação Educacional. 1ªed.
- ESTRELA, A. (2001). *Investigação em Educação: Métodos e Técnicas*. Lisboa: Educa.

ESTRELA, M. T. (1986). *Novos paradigmas e velhos problemas - Reflexões a propósito da Investigação educacional*. Separata da Revista Portuguesa de Pedagogia, Ano XX.

ESTRELA, M. T. (1996). *Prevenção da Indisciplina e formação de professores*. In Dossier A *Indisciplina*. Noes[s]. Janeiro/Março. pp.29-38.

ESTRELA, M. T. (org.). (1997). *Viver e Construir a Profissão Docente*. Porto: Porto Editora.

ESTRELA, M.T. (2002). *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Aula*. Porto: Porto Editora.

EURYDICE (1995). *A Luta contra o Insucesso Escolar: um desafio para a construção europeia*. Lisboa: Ministério da Educação e PEPT 2000.

EURYDICE , Unidade Europeia (2005). [www.eurydice.org/News/Communique/pt/PR052PT.pdf](http://www.eurydice.org/News/Communique/pt/PR052PT.pdf)

FERREIRA, M. S. & SANTOS, M. R. (2000). *Aprender a Ensinar, Ensinar a Aprender*. 3ª edição. Coleção Polígono E/2. Porto: Edições Afrontamento.

FIALHO, J.A.S. (2000). *Trabalho Infantil em Portugal – Caracterização social dos menores em idade escolar e suas famílias*. Lisboa: Departamento de Estatística do Trabalho, Emprego e Formação Profissional do Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social.

FONTES, C. (2005). *Formação Profissional. Temas e Problemas*. net <http://educar.no.sapo.pt/>

FORMOSINHO, O. (2002). *A supervisão na formação de professores I e II*. Porto: Porto Editora.

FORQUIN, Jean-Claude. (1993). *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: ArtMed.

FORTIN, L, et al . (2001). *Facteurs de risqué et de protection concernant l'adaptation sociale des adolescents à l'école*. Revue Internationale de Psychologie Sociale, nº 2. Presses Universitaires de Grenoble.

FREESE, A. (1999). *The role of reflection on preservice teachers' development in the context of a professional development school*. Teaching Education, vol 15, pp. 895-909.

FREIRE, I. P. (1992). *Pedagogia da Esperança, Um reencontro com a pedagogia do oprimido*. S. Paulo: Editora Paz e Terra.

FREIRE, I. P. (1996). *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. S. Paulo: Paz e Terra.

FREIRE, I. P. (1997). *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. (7ª Edição). São Paulo: Paz e Terra.

- FREIRE, I. P. (2001). *Percursos disciplinares e Contextos Escolares- Dois estudos de caso*. Tese de doutoramento. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Lisboa- Texto policopiado.
- FRIEDBERG, Erhard (1993). *O poder e a regra-dinâmicas de acção organizada*. Lisboa: Instituto Paiget
- FONSECA, A. & PERDIGÃO, A. (1999). *Guia dos Direitos da Criança*. 2ª edição revista e actualizada. Instituto de Apoio à Criança- Lisboa: Assembleia da República.
- GABINETE DE ESTUDOS E PLANEAMENTO DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, (1994). *Sistema Educativo Português: situação e tendência*. Lisboa: GEP – ME.
- GABINETE DE ESTUDOS E PLANEAMENTO DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (1995). *Sistema Educativo Português: situação e tendência*. Lisboa: GEP – ME.
- GARCÍA, C. (1995). *A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor* In A. Nóvoa (coord.). *Os professores e a sua formação* (pp. 51-76). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- GARCIA, M. (1999). *Formação de Professores, Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- GARCIA, M. C. (1995). *Constantes y desafíos actuales de la profesion docente*. *Revista de la Educación*, N.º 306, pp. 205-242.
- GARCÍA, C. (1995). *A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor* In A. Nóvoa (org.). *Os professores e a sua formação*, pp. 51-76. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- GIGLIONE, R. & MATALON. B. (1993). *O Inquérito, Teoria e Prática*. (2ª Edição). Oelras: Celta.
- GOOD, T, L. & WEINSTEIN, R, S. (1995). *As escolas marcam a diferença: evidências, críticas e novas perspectivas*. In Nóvoa, A. (Coord.) *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, Publicações Dom Quixote, Temas de Educação 2, pp.77-98.
- GOODSON, I. (1992), *Dar a voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional*, in, Nóvoa, A. (org.), *Vidas de Professores*, pp.63-78.Porto. Porto Editora.
- GRÁCIO, S. (1981). *Insucesso escolar. Composição socialmente heterogénea doa alunos e atitudes dos professores*. Vértice, 41, pp.152-158.
- GRÁCIO, S. (1997). *Dinâmicas da escolarização e das oportunidades individuais*. Lisboa: Educa.

GRILO, M. (2001). *Difícil é Sentá-los*. Lisboa: Oficina do Livro.

GRILO, M. (2002). *Desafios da Educação – Ideias para uma política educativa no Séc. XXI*. Lisboa: Oficina do Livro.

HARGREAVES, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na Idade Pós – Moderna*. Portugal: McGraw – Hill.

HOYLE, E.(1989). *The micropolitics of schools*. TONY Bush (ed). *Managing education: theory and practice*. Milton Keynes: open University Press, pp.66-80.

HUBERMAN, A. & MILES, M. (1991). *Analyse des données qualitatives. Recueil des nouvelles méthodes*. Bruxelles: De Boeck.

HUBERMAN, M. (1992), *O Ciclo de vida profissional dos professores*, in, Nóvoa, A. (org.), *Vidas de Professores*, pp.31-62.Porto. Porto Editora

IMBERNON, F.(1987). *Formar a los Formadores*. Cuadernos de Pedagogía.

IMICH, A. J. (1994). *Exclusions from school: current trend and issues*. *Educational Research*, Vol. 36. nº 1.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA (2002). XIV Recenseamento Geral da População. Censos 2001. Resultados definitivos. Lisboa.

ITURRA, R. (1990). *Fugirás à escola para trabalhar a terra: ensaios de antropologia social sobre o insucesso escolar*. Lisboa: Escher.

JANUÁRIO, C. (1996), *Do pensamento do Professor à sala de aula*. Coimbra: Livraria Almedina.

LANDSHEERE, G. (1986). *A investigação experimental em pedagogia*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

LARNIER J. E. & LITTLE (1985). *Research on Teacher Education* In Wittrock (ed). *Handbook of Research on Teaching*. New York. Mcmillan.

LEITE, C. et al. (2002). *Projectos curriculares de Escola e de Turma- Conceber, gerir e avaliar*. Coleção Guias práticos. Lisboa: Edições ASA.

LEITE, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente, o desenvolvimento do currículo e das práticas curriculares; projecto educativo e projecto curricular; reorganização curricular do ensino básico – do Decreto às práticas*. Coleção em Foco. Lisboa: Edições ASA

LESSARD-HÉBERT, M. GOYETT, M. & BOUTIN, G. (1994). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Epistemologia e Sociedade.Instituto Piaget.

LIMA, A. M.. (1992). *Introdução à Sociologia*. Editorial Presenta.

LIMA, L. (1992). *A Escola como organização e a Participação na Organização Escolar*. Braga: Universidade do Minho.

LIMA, L. (2001). *A Escola como organização educativa: uma abordagem sociológica*. São Paulo: Cortez Editora.

LISTON, D. L. & ZEICHNER, K. H. (1993). *El Contexto Social de la Escolarización en la Formación del Profesorado*. In *Formación del Profesorado y Condiciones Sociales de la Escolarización*. Madrid: Ediciones Morata, pp. 111-136.

LOBROT, M. (1992). *Para que Serve a Escola*. Lisboa: Terramar

MACEDO, B. de. (2000). *A construção do projecto educativo de escola: processos de definição da lógica de funcionamento da escola*. Coleção Ciências da Educação. Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

MCMILLAN e SHUMACHER. (1989). In Simões, A. (1990). Colóquio Nacional de AIEPEF.

MADUREIRA, R. M. (1998). *A (In) Disciplina na Sala de Aulas: Estratégias de Actuação*. Psicologia, Educação e Cultura: II, 1. pp. (91-101).

MARCELO, C. et. al. (1991). *El estudio de caso: una estrategia para la formación del preprofessorado y la Investigación didáctica*. In *El estudio de caso em la formación de professorado y la Investigación didáctica*. nº 7, pp.11-71: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

MARQUES, R. (1990). *A Escola e os Pais, como colaborar?*. Educação Hoje. Lisboa: Texto Editora.

MARQUES, R. (1990). *O director de turma e a relação educativa*. Coleção: Ensinar e Aprender. Nº na Coleção: 23 Lisboa: Editorial Presença.

MEIRIEU, P. (1998). *Aprender... sim, mas como?*. Porto Alegre: ArtMed.

MEZIROW, J. et al. (1991). *Fostering Critical Reflection in Adulthood- A Guide to transformative and Emancipatory Learning*. San Fransciso-Oxford: Jossey-Bass Publishers.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (1994). *Estatísticas da educação*. Lisboa: DEPGF.

→ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (1992). *Insucesso e abandono escolar*. Biblioteca de Apolo à Reforma do Sistema Educativo. Lisboa. GEP- Gabinete de Estudos e Planeamento.

MONTEIRO, H. . (2003). Revista O Professor, *Educação para a Cidadania- Numa época de Incerteza*. Nº 82. III Série. Setembro/Outubro, pp.40-50..

MONTOYA Y. (1994). *La violence en milieu scolaire*. In *Phénomènes de violence: essai de structuration méthodologique*. Paris: MEN-DLC.

MORAES, M. C. et al (org.). (2003). *Formação de Professores. Perspectivas educacionais e curriculares*. Coleção Currículo, Políticas e Práticas. Nº 19. Porto: Porto Editora.

MOREIRA, M. C. , & MOREIRA, J. N. F. (1998). *Noções de Administração Pública*. Lisboa: Porto Editora.

MORIN. Edgar. (2000). *Os setes saberes necessários à educação do futuro*. (2ª Edição). São Paulo: Cortez. UNESCO.

MUSGRAVE, P. W. (1979). *Sociologia da Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

NETO, DULCE (2001). *Difícil é sentá-los*. Lisboa: Oficina do Livro.

NIZA, S. (1996). *Necessidades especiais de Educação: da exclusão à Inclusão na escola comum*. *Inovação*. 9, 1 e 2, 139-149. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

NÓVOA, A. & FINGER, M. (org.).(1988). *O Método Autobiográfico e a Formação*. Lisboa: Ministério da Saúde.

NÓVOA, A. (1991). *A formação contínua entre a pessoa-professor e a organização escola*. *Inovação*, Vol. 4(1), pp. 63-76.

NÓVOA, A. (1992). *A Reforma Educativa Portuguesa: questões passadas e presentes sobre a formação de professores*. In NÓVOA, A. & POPKEWITZ, T. S. (org.): *Reformas Educativas e Formação de Professores*, Lisboa: Educa, pp. 57-69.

NÓVOA, A. (org.). (1995). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora.

NÓVOA, A.(org.). (1995 a). *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

NÓVOA, A. (coord.). (1995 b). *As organizações Escolares em Análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, Instituto de Inovação Educacional.

NÓVOA, A. (org). (2000). *A Difusão Mundial da Escola. Alunos-Professores-Currículo-Pedagogia*. Lisboa: Edições Educa.

NÓVOA, A. (2002). *Formação de Professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Edições Educa.



OLIVEIRA, L. (1997). *A acção-Investigação é o desenvolvimento profissional dos professores: um estudo no âmbito da formação contínua*. In Sá Chaves. *Percursos de formação e desenvolvimento profissional*. Porto: Porto Editora.

PACHECO, J. (org.) (1996). *O Impacto da reforma curricular no pensamento e na acção do professor Relatório de Investigação*. Braga: Universidade do Minho/CEEP.

PACHECO, J. & MARCELO, Carlos (1998). *Projectos de Inovação curricular - Relatório de Investigação*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia.

PACHECO, J. A. & FLORES A. (1999). *Formação e Avaliação de Professores*. Porto: Porto Editora.

PACHECO, J. et al (coord.) (2000). *Projecto de Investigação-acção-formação: os currículos alternativos*. In J. Pacheco; J. Morgado e I. Viana (orgs.). *Políticas curriculares: caminhos da flexibilização e Integração. Actas do IV Colóquio sobre Questões Curriculares*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho, pp. 381-418.

PATRÍCIO, M. F. (1990). *A Formação de Professores à Luz da Lei de Bases do Sistema Educativo*. Educação Hoje. Lisboa: Texto Editora.

PEREIRA, A., MIRANDA, B. (2003), *problemas e Projectos educacionais*. Lisboa: Universidade Aberta.

PEREIRA, B. e PINTO, A. (2001). *A Escola e a Criança em risco*. Porto: Edições ASA.

PEREIRA, B. (2002). *Para uma escola sem violência – Estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. Fundação para a Ciência e Tecnologia.

PERES, A. N. (1999). *Educação Intercultural: utopia ou realidade?*. Porto: Profedições.

PERRENOUD, P. (1993). *Práticas pedagógicas, Profissão Docente e Formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

PERRENOUD, P. (1995) *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.

PERRENOUD, P. (1999). *Construir as Competências desde a Escola*. Porto Alegre: Artmed Editora.

PERRENOUD, P. (1999a). *Pedagogia Diferenciada*. Porto Alegre: Artmed Editora.

PERRENOUD, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar, convite à viagem*. Porto Alegre: Artmed Editora.

PERRENOUD, P. (2001). *Porquê construir competências a partir da escola? desenvolvimento da autonomia e luta contra as desigualdades*. Cadernos do CRIAP28. Porto: Edições ASA.

PERRENOUD, P. (2002). *Aprender a negociar a mudança em educação - Novas estratégias de inovação*. Porto: Edições ASA.

PINTO, C. A. (1995). *Sociologia da Escola*. Editora McGraw-Hill de Portugal.

PINTO, G., A. (1998). *O trabalho das crianças, de pequenino é que se torce o pepino (e o destino)*. Lisboa: Celta Editores.

PIRES, E. L. (1987). *Lei de Bases do Sistema Educativo: apresentação e comentários*. Porto: Edições ASA.

PROGRAMA AGIS.(2005). pode ser consultado em: <http://europa.eu.int/eur-lex/en/> (

QUIVY, R. & CAMPENHOUDT, I. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

➤ SÃO PEDRO, M. E. FONSECA, M. P. VILLAS-BOAS, M. A. (org). (2000). *Relatório sobre uma visão prospectiva da relação escola/família comunidade: criando parcerias para uma aprendizagem de sucesso* DAPP. ME.

RIBEIRO, A. C. (1997). *Formar professores: elementos para uma teoria e prática da formação*. 5ª ed., Lisboa: Texto Editora.

RODRIGUES, A. e ESTEVES, M. (1993). *Análise de Necessidades na Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.

RODRIGUES, P. (1998). *Avaliação da Formação pelos Participantes em Entrevista de Investigação*. Tese de doutoramento em Ciências da Educação. Lisboa, policopiado.

ROLDÃO, M. do Céu (1999). *Gestão Curricular – Fundamentos e Práticas*. Lisboa: DEB, Ministério da Educação.

RUQUOY, D. (1997). *Situação de Entrevista e estratégia do entrevistador*, in L. Albarello et al, *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva

SÁ-CHAVES, I. (2002). *A Construção Do Conhecimento pela Análise Reflexiva da Praxis*. Fundação Calouste Gulbenkian. Fundação L e Tecnologia. Ministério da Cultura e Tecnologia.

SACRISTÁN, J. G. (1988): *El currículo: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Ediciones Morata.

- SACRISTÁN, J. G. (Org.).(1995). *Currículo e diversidade cultural*. In: SILVA, T. T., e MOREIRA, Antonio Flávio. *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes.
- SACRISTÁN, J. G.. (1999). *Poderes Instáveis em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. (2000). *A educação obrigatória. O seu sentido educativo e social*. Coleção Currículo, Políticas e Práticas. Nº 13. Porto: Porto Editora.
- SALNAS Fernández, D. (1994). *Reflexión del profesor: la novedad de un viejo principio*. In *Cuadernos de Pedagogía*, Nº 226, pp. 81-87.
- SANTOS, B. de S. (1999). *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Edições Afrontamento.
- SANTOS GUERRA, M. A. (2000). *A Escola que Aprende*. Coleção Cadernos do CRIAP. Porto: Edições ASA.
- SARMENTO, M. J. (1996). *A Escola e as Autonomias*. Coleção Cadernos Pedagógicos. Porto: Edições ASA.
- SARMENTO, M. J. (2000). *Lógicas de acção nas escolas*. Coleção Ciências da Educação. Lisboa: Instituto De Inovação Educacional
- SCHEERENS, J. & CREEMERS, B. P. M. (1989). *Conceptualizing school effectiveness: International Journal of Educational Research*, 13 (7), 691-706.
- SCHÖN, D. (1988). *Formar professores como profissionais reflexivos*, in, Nóvoa, A.(coord..). *Os professores e a sua formação* (1992), Lisboa. IIE-Dom Quixote.
- SHORT, P. & SCOTT, M. C. (1988). *The Effect of a School-Wide Discipline Management Program on School Discipline*.
- SHULMAN, L. S. (1986). *Those who understand: Knowledge growth in teaching*. In *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- SHULMAN, L (1987). *Knowledge and teaching foundations of the new reform*. In Harvard Educ. Ver, v. 57, n.1.
- SHULMAN, L. S. (1993). *Renewing the pedagogy of teacher education: The impact of subject-specific conceptions of teaching*. In L. Montero e J. Vez (Ed.), *Las Didácticas Específicas en la Formación del Profesorado* (pp. 53-69). Santiago de Compostela: Tórculo Edicións.
- SILVA, A. S. e PINTO, J.M. (1986). *Metodologia das Ciências Sociais, Biblioteca das Ciências do Homem*. (8ª Edição). Porto: Edições Afrontamento.

SIMÕES, A. (1990). *A Investigação-Ação: natureza e validade*. Colloque National de L'AIPELF, Lisboa, 9 e 10 de Fevereiro.

TEDESCO, J. C. (1997). *Ser professor num mundo em mudança*. Balanço das discussões da 45ª sessão da CIE *A Página da Educação*, Março, pp. 5-7.

TRINDADE, R., PIRES, E. L., GARCIA, M. A. e RODRIGUES, M. (1998). *Das Comunidades Educativas às Vizinhanças Escolares: estudo de caso*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento de Avaliação, Prospeção e Planeamento.

UNESCO (1987). *O Planeamento da Educação: planeamento e administração da educação e equipamentos educativos*, módulos de formação/UNESCO, trad. Carlos Monteiro, Lisboa, GEP/ME.

UNESCO. (1987). *O Papel do Diagnóstico no Planeamento da Educação e na Tomada de Decisão: planeamento e administração da educação e equipamentos educativos: módulos de formação/UNESCO*, trad. Manuel Tavares Emídio, Lisboa, GEP/ME.

UNESCO (1987). *Execução, Acompanhamento e Avaliação dos Planos de Educação: planeamento e administração da educação e equipamentos educativos*, módulos de formação/UNESCO, trad. Manuel Tavares Emídio. Lisboa: GEP/MEC.

UNESCO. (1989). *Educação, Formação e Emprego: planeamento e administração da educação e equipamentos educativos*, módulos de formação/UNESCO, Lisboa, Ministério da Educação, Gabinete de Estudos e Planeamento.

UNESCO (1990). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*. Lisboa: Ministério da Educação.

UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca, documento adoptado pela Conferência Mundial da Unesco sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade*. Salamanca, 7 a 10 de Junho de 1994. Lisboa: Ministério da Educação.

VALA, J. (org). (1987). *A Análise de Conteúdo. Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.

VALLI, L. (org). (1992). *Reflective Teacher Education, cases and critiques*. State University of New York Press: Albany.

VEIGA SIMÃO, A. M. & CAETANO, A. P. & FLORES, M. A. Flores (2005). *Formação de Profissionais da Educação - Contextos e processos de mudança dos professores: uma proposta de modelo* - Educação & Sociedade

VIEIRA. (1993). *Supervisão uma prática reflexiva de Formação de Professores*. Rio Tinto: Edições Asa.

→ VILLAS-BOAS, M. A. (2000). *A parceria entre a escola a família e a comunidade: reuniões de pais* Lisboa: DAPP.

WOODS, P. (1999). *Investigar a arte de ensinar*. Porto: Porto Editora.

YIN, R.K. (1989). *Case study research, design and methods*, Newbury Park. Sage Publication.

YINGER, R. (1986). *Investigación sobre el conocimiento y pensamiento de los profesores hacia una concepción de la actividad profesional*. In: ANGULO, L. (Org.), *Pensamiento de los profesores y toma de decisiones*. Sevilla: Universidad de Sevilla.

ZABALZA, M. A. (1994). *Diários de aula. Contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto: Porto Editora.

ZABALZA, M. A. (1998). *A Prática Educativa. Como ensinar*. Porto Alegre: ArtMed.

ZABALZA, M. A. (1999). *Diversidade e Curriculum escolar: qué condiciones Institucionais para dar resposta á diversidade na escola*. Fórum Escola, Diversidade e Currículo, pp. 93-119. Lisboa: DEB-ME.

ZEICHNER, K. (1983). *Paradigmas alternativos de formação de professores*. Trad. Do artigo publicado no Journal of Education, vol.XXIV, nº 13.

ZEICHNER, K. (1993). *A Formação reflexiva de professores, Ideias e Práticas*. Lisboa: Educa.

ZEICHNER, K. M. (1995). *Los profesores como profesionales reflexivos y la democratización de la reforma escolar*. In AA. VV.: *Volver a pensar la educación* (Vol. II). Coruna/Madrid: Fundación Paideia/Ediciones Morata, pp. 385-398.

## Fontes

FONTE EUROSTAT (2005) <http://europa.eu.int/comm/eurostat>  
<http://www.eurydice.org/>- (2005). Título da obra Números-chave da Educação na Europa 2005 (6.ª edição).

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (2005). <http://www.min-edu.pt/Scripts>.

### **Legislação consultada**

Declaração dos Direitos Humanos.

Declaração dos Direitos da Criança.

Lei n.º 49/2005 de 30 de Agosto - Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo

Lei N.º 30/2002, de 20 de Dezembro- Aprova o Estatuto do Aluno do Ensino não Superior.

Lei Nº 46/86, de 14 de Outubro. *Lei de Bases do Sistema Educativo.*

Lei Nº 147/99, de 1 de Setembro. *Lei de protecção de crianças e jovens em perigo.*

Decreto-Lei N.º 115-A/98 de 4 de Maio. *Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos.*

Decreto-Lei N.º 207/96 de 2 de Novembro. *Regime jurídico da formação contínua.*

Despacho conjunto n.º279/2002, de 12 de Abril.

Decreto-Lei N.º 301/93, de 31 de Agosto. *Regime de matrícula e de frequência no Ensino Básico para as crianças e jovens em idade escolar.*

Ofício Circular Nº 21, de 10 de Abril de 2003. Direcção de Serviços Técnico-pedagógicos/  
Mercado Nacional de Emprego- DREL. *Falta de matrícula/ Abandono da escolaridade obrigatória. (Decreto- Lei Nº 301/93, de 31 de Agosto).*

## Índice dos Quadros

### Enquadramento Metodológico

| Quadros   | Designação  | Páginas |
|-----------|---|---------|
| Quadro 1  | Síntese do percurso metodológico  | 111     |
| Quadro 2  | Alunos em acompanhamento  | 131     |
| Quadro 3  | Comparação entre alunos com absentismo e em abandono  | 132     |
| Quadro 4  | Evolução dos casos sinalizados na CPCJ  | 135     |
| Quadro 5  | Síntese da organização do sistema de categorias do tema "Concepções acerca do abandono escolar"   | 144     |
| QUADRO 6  | Síntese da organização do sistema de categorias do sub-tema: "Sentimentos vividos pelos professores face ao abandono e aos alunos em risco de abandono"                 | 150     |
| Quadro 7  | Síntese da organização do sistema de categorias do sub-tema "a acção a nível da escola para a prevenção do abandono escolar": <u>Organização estrutural</u>             | 157     |
| Quadro 8  | Síntese da organização do sistema de categorias do sub-tema "a acção a nível da escola para a prevenção do abandono escolar": <u>Dinâmicas organizacionais internas</u> | 160/161 |
| Quadro 9  | Síntese da organização do sistema de categorias do sub-tema "a acção a nível da escola para a prevenção do abandono escolar": <u>Estruturas de apoio em colaboração</u> | 168/169 |
| Quadro 10 | Síntese da organização do sistema de categorias do sub-tema "a acção a nível da escola para a prevenção do abandono escolar": <u>Processos de avaliação</u>             | 173     |
| Quadro 11 | Síntese da organização do sistema de categorias do tema "Constrangimentos e Dificuldades face à problemática do abandono e ao risco do abandono escolar"                | 176     |
| Quadro 12 | Síntese da organização do sistema de categorias do sub-tema "A acção directa dos professores"   | 180/181 |
| Quadro 13 | Síntese da organização do sistema de categorias do tema "A formação de professores e a problemática do abandono escolar"  | 194     |
| Quadro 14 | Síntese da organização do sistema de categorias do sub-tema "Formação através da prática quotidiana"  | 197     |
| Quadro 15 | Síntese da organização do sistema de categorias do sub-tema "Necessidades sentidas"   | 20      |

### **Siglas utilizadas**

**LBSE** – Lei de Bases do Sistema Educativo

**CPCJ** – Comissão de Protecção de Crianças e Jovens

**PCE**- Projecto Curricular de Escola

**PEE**- Projecto Educativo de Escola

**RIE**- Regulamento Interno da Escola



**Anexo A - Guião da Entrevista (A1; A2; A3)**

## GUIÃO DA ENTREVISTA - RESPONSÁVEL DOS ALUNOS – CONSELHO EXECUTIVO

**TEMA:** Abandono escolar e práticas de prevenção e intervenção pedagógicas.

### OBJECTIVOS GERAIS DA ENTREVISTA:

- Conhecer as concepções do professor acerca do abandono escolar
- Obter as perspectivas do professor acerca do papel do Conselho Executivo na prevenção do abandono escolar.
- Identificar boas práticas de prevenção/intervenção no fenómeno do abandono escolar
- Conhecer a perspectiva da formação recebida face à sua função e ao modo como lida com os alunos em abandono escolar
- Identificar necessidades de formação do Responsável dos Alunos no Conselho Executivo para lidar com o fenómeno do abandono escolar e dos professores em geral

| BLOCOS TEMÁTICOS                                      | OBJECTIVOS ESPECÍFICOS  | TÓPICOS PARA O FORMULÁRIO DE PERGUNTAS  | OBSERVAÇÕES  |
|---|---|---|--|
| <b>A</b><br><br>Legitimação da entrevista             | - Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado   | - Informar o entrevistado sobre a temática e objectivos do trabalho de investigação<br>- Sublinhar a importância da participação do entrevistado para o sucesso do trabalho<br>- Assegurar o anonimato e a confidencialidade das informações prestadas. | - Proporcionar ao entrevistado um ambiente que lhe permita estar à vontade e falar livremente sobre os seus pontos de vista<br><br>- Pedir autorização para gravar a entrevista  |
| <b>B</b><br><br>Concepções acerca do abandono escolar | - Obter uma representação do Responsável dos Alunos do Conselho Executivo sobre o abandono escolar. | - Solicitar ao professor que refira como encara o fenómeno do abandono escolar.<br><br>- Solicitar ao professor que refira, no seu ponto de vista, os factores que estão associados ao fenómeno do abandono escolar                                     | - Tentar perceber o fenómeno do abandono no âmbito da sua escola<br><br>- Conhecer a opinião do professor acerca do abandono escolar genericamente considerado<br><br>- Tentar que se refira aos factores que estão associados ao abandono escolar: pedagógicos; escolares; familiares; sociais; políticos; culturais; económicos... |

Anexo A – Guião da Entrevista (A1; A2 e A3)

|   |  |   |  |
|---|--|---|--|
| <p><b>B</b></p> <p><b>Concepções acerca do abandono escolar (cont.)</b></p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer a perspectiva do professor acerca das consequências do abandono escolar. (continuação)</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Solicitar ao professor que se refira as consequências do abandono escolar. (continuação)</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tentar perceber que consequências têm para o aluno, para a turma, para os professores, para a escola e para a sua própria função o fenómeno do abandono escolar (continuação).</li> </ul>   |
| <p><b>C</b></p> <p><b>Perspectivas acerca da função</b></p>                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer a opinião do professor sobre a importância que atribui à sua função na escola</li> <li>- Conhecer a opinião sobre o modo como perspectiva o seu papel</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pedir que descreva condicionantes da sua prática relativamente à função que exerce</li> <li>- Solicitar ao professor que refira o papel/peso da sua função face à problemática em questão</li> <li>- Pedir que refira a importância que atribui ao papel que desempenha na gestão do quotidiano da escola</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tentar perceber a perspectiva em termos institucionais.</li> <li>- Tentar perceber como se articula com os outros: a família; outros cargos da gestão; com os recursos existentes dentro e fora da escola (no âmbito da rede da Comunidade Educativa).</li> <li>- Tentar perceber qual o seu desempenho e que competências lhe estão atribuídas.</li> </ul>                     |
| <p><b>D</b></p> <p><b>Concepção de boas práticas</b></p>                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer a opinião do professor sobre modos de agir com alunos em vias de abandono escolar.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Solicitar ao professor que descreva como a escola habitualmente intervém face a situações de risco de abandono ou de abandono efectivo</li> <li>- Solicitar ao professor que relate casos de acompanhamento de alguns alunos em abandono.</li> <li>- Pedir que caracterize os alunos que na sua escola vivem mais frequentemente situações de abandono.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- os professores em geral;</li> <li>- os directores de turma;</li> <li>- o conselho executivo;</li> <li>- o conselho pedagógico;</li> <li>- os técnicos de apoio (psicólogo, orientador escolar, assistente social; professor de ensino especial ...)</li> <li>- características pessoais, familiares, escolares (comportamento, aproveitamento. Percurso escolar ...)</li> </ul> |

|   |   |  |   |
|---|---|--|---|
| <p><b>D</b></p> <p><b>Concepção de boas práticas (cont.)</b></p>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar práticas eficazes de desempenho relativamente à função que exerce.<br/>(continuação)</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pedir que descreva o modo como lida com esses alunos/essas situações (inclui o lidar com as famílias, os professores envolvidos, os técnicos e os diferentes recursos disponíveis, ...).</li> <li>- Solicitar que descreva as características que atribui a um professor competente na sua intervenção face a estas situações</li> <li>- Pedir que descreva soluções que adoptou e que resultados obteve.</li> <li>- Solicitar ao professor que tente identificar resultados positivos e que os descreva.<br/>(continuação)</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Saber se relativamente ao cargo que ocupa, observa influência das suas sugestões, na eficácia das práticas dos restantes professores.</li> <li>- Saber como distingue as práticas menos e mais eficazes.</li> <li>- Como avalia a eficácia de práticas e/ou de soluções e com quem. Quando. Como o faz com os outros colegas.</li> <li>- Tentar perceber as dificuldades sentidas relativamente a outros elementos da comunidade educativa. Quais?</li> <li>(continuação)</li> </ul> |
| <p><b>E</b></p> <p><b>Formação e necessidades de formação</b></p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer o papel da formação recebida para o desempenho da função.</li> <li>- Identificar na formação recebida, fundamentação para práticas eficazes de prevenção e intervenção.</li> <li>- Identificar necessidades de formação para professores que lidam com a problemática do abandono escolar.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pedir ao professor que diga em que se baseia para agir face à problemática do abandono escolar.</li> <li>- Solicitar ao professor que pense na formação que recebeu e em que medida contribuiu para o desempenho da sua função, nomeadamente face à problemática em estudo.</li> <li>- Pedir que reflecta no seu modo de agir e que particularmente refira o que acha que tem de modificar ou de adquirir para lidar com estes jovens.</li> <li>- Solicitar ao professor que mencione, relativamente aos outros professores da escola, que práticas considera adequadas para a problemática em questão.</li> <li>- Pedir que descreva quais as dificuldades reveladas pelos professores da escola.</li> <li>- Solicitar ao professor que diga se em relação à sua formação sente lacunas para lidar com as situações de abandono em que tem que intervir</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Averiguar se o desempenho decorre de formação formal ou informal. Se decorre de modo informal pedir para explicitar fontes.</li> <li>- Quais as que acha que poderiam ser ultrapassadas com a ajuda da formação?</li> </ul>  |

**GUIÃO DA ENTREVISTA - COORDENADOR DOS DIRECTORES DE TURMA**

**TEMA:** Abandono escolar e práticas de prevenção e intervenção pedagógicas.

**OBJECTIVOS GERAIS DA ENTREVISTA:**

- Conhecer as concepções do professor acerca do abandono escolar
- Obter as perspectivas do professor acerca do papel do Coordenador dos Directores de Turma na prevenção do abandono escolar.
- Identificar boas práticas de prevenção/intervenção no fenómeno do abandono escolar
- Conhecer a perspectiva da formação recebida face à sua função e ao modo como lida com os alunos em abandono escolar
- Identificar necessidades de formação dos Coordenadores dos Directores de Turma para lidar com o fenómeno do abandono escolar e dos professores em geral

| BLOCOS TEMÁTICOS                                      | OBJECTIVOS ESPECÍFICOS  | TÓPICOS PARA O FORMULÁRIO DE PERGUNTAS  | OBSERVAÇÕES   |
|---|---|---|---|
| <b>A</b><br><br>Legitimação da entrevista             | - Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado   | - Informar o entrevistado sobre a temática e objectivos do trabalho de investigação<br><br>- Sublinhar a importância da participação do entrevistado para o sucesso do trabalho<br><br>- Assegurar o anonimato e a confidencialidade das informações prestadas. | - Proporcionar ao entrevistado um ambiente que lhe permita estar à vontade e falar livremente sobre os seus pontos de vista<br><br>- Pedir autorização para gravar a entrevista   |
| <b>B</b><br><br>Concepções acerca do abandono escolar | - Obter uma representação dos Coordenadores dos Directores de Turma sobre o abandono escolar: | - Solicitar ao professor que refira como encara o fenómeno do abandono escolar.<br><br><br><br><br><br><br><br><br><br>- Solicitar ao professor que refira, no seu ponto de vista, os factores que estão associados ao fenómeno do abandono escolar             | - Tentar perceber o fenómeno do abandono no âmbito da sua escola<br><br>- Conhecer a opinião do professor acerca do abandono escolar genericamente considerado<br><br>- Tentar referir os factores que estão associados ao abandono escolar: pedagógicos; escolares; familiares; sociais; políticos; culturais; económicos... |

Anexo A – Guião da Entrevista (A1; A2 e A3)

|   |  |  |   |
|---|--|--|---|
|   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Obter dados sobre a consequência do abandono escolar.<br/>(continuação)</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Solicitar ao professor que descreva as consequências do abandono escolar.<br/>(continuação)</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tentar perceber que consequências têm para o aluno, para a turma, para os professores, para a escola e para a sua própria função o fenómeno do abandono escolar<br/>(continuação)</li> </ul>   |
| <p><b>C</b></p> <p><b>Perspectivas acerca da função</b></p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer a opinião do professor sobre a importância que atribui à sua função na escola</li> <li>- Conhecer a opinião sobre o modo como perspectiva o seu papel</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pedir que refira a importância que atribui ao papel que desempenha na gestão do quotidiano da escola</li> <li>- Pedir que descreva condicionantes da sua prática relativamente à função que exerce</li> <li>- Solicitar ao professor que refira o papel/peso da sua função face à problemática em questão.</li> </ul>                                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tentar perceber a perspectiva em termos institucionais.</li> <li>- Tentar perceber como se articula com os outros: a família; outros cargos da gestão (conselho pedagógico, em particular); com os recursos existentes dentro e fora da escola (no âmbito da rede da Comunidade Educativa).</li> <li>- Tentar perceber qual o seu desempenho e que competências lhe estão atribuídas.</li> </ul> |
| <p><b>D</b></p> <p><b>Concepção de boas práticas</b></p>    | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer a opinião do professor sobre modos de agir com alunos em vias de abandono escolar.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Solicitar ao professor que descreva como a escola habitualmente intervém face a situações de risco de abandono ou de abandono efectivo</li> <li>- Solicitar ao professor que relate casos de acompanhamento de alguns alunos em abandono.</li> <li>- Pedir que diga como são esses alunos: o que fazem</li> <li>- Como faz para lidar com eles</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- os professores em geral;</li> <li>- os directores de turma;</li> <li>- o conselho executivo;</li> <li>- o conselho pedagógico;</li> <li>- os técnicos de apoio (psicólogo, orientador escolar, assistente social; professor de ensino especial ...)</li> <li>- características pessoais, familiares, escolares (comportamento, aproveitamento. Percurso escolar ...)</li> </ul>                  |

Anexo A – Guião da Entrevista (A1; A2 e A3)

|   |   |  |  |
|---|---|--|--|
|   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar práticas eficazes de desempenho relativamente à função que exerce.<br/>(continuação)</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Solicitar que descreva as características que atribui a um professor competente na sua intervenção face a estas situações</li> <li>- Pedir que descreva soluções que adoptou</li> <li>- Que resultados obteve.</li> <li>- Solicitar ao professor que tente identificar resultados positivos e que os descreva.<br/>(continuação)</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Saber como é que relativamente ao cargo que ocupa, há influência das suas sugestões, na eficácia das práticas dos restantes professores.</li> <li>- Saber como distingue as práticas menos e mais eficazes.</li> <li>- Como avalia a eficácia de práticas e/ou de soluções e com quem. Quando. Como o faz com os outros colegas.</li> <li>- Tentar perceber das dificuldades sentidas relativamente a outros elementos da comunidade educativa. Quais?<br/>(continuação)</li> </ul> |
| <p><b>E</b></p> <p><b>Formação e necessidades de formação</b></p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer o papel da formação recebida para o desempenho da função.</li> <li>- Identificar na formação recebida, fundamentação para práticas eficazes de prevenção e intervenção.</li> <li>- Identificar necessidades de formação para professores que lidam com a problemática do abandono escolar.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pedir ao professor que diga em que se baseia para agir face à problemática do abandono.</li> <li>- Solicitar ao professor que pense na formação que recebeu e em que medida contribuiu para o desempenho da sua função, nomeadamente face à problemática em estudo.</li> <li>- Pedir que reflita no seu modo de agir e que particularmente refira o que acha que tem de modificar ou de adquirir para lidar com estes jovens</li> <li>- Solicitar ao professor que mencione, relativamente aos outros professores da escola, que práticas considera adequadas para a problemática em questão.</li> <li>- Pedir que descreva quais as dificuldades reveladas pelos professores da escola.</li> <li>- Solicitar ao professor que diga se em relação à sua formação sente lacunas para lidar com as situações de abandono em que tem que intervir</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Averiguar se o desempenho decorre de formação formal ou informal. Se decorre de modo informal pedir para explicitar fontes.</li> <li>- Como integra a problemática do abandono em relação à profissão de professor. Há novas exigências nas competências e no desempenho?</li> <li>- Quais as que acha que poderiam ser ultrapassadas com a ajuda da formação?</li> </ul>   |

## GUIÃO DA ENTREVISTA - DIRECTORES DE TURMA

**TEMA:** Abandono escolar e práticas de prevenção e intervenção pedagógicas.

### OBJECTIVOS GERAIS DA ENTREVISTA:

- Conhecer as concepções do professor acerca do abandono escolar
- Obter as perspectivas do professor acerca do papel dos Directores de Turma na prevenção do abandono escolar.
- Identificar boas práticas de prevenção/intervenção no fenómeno do abandono escolar
- Conhecer a perspectiva da formação recebida face à sua função e ao modo como lida com os alunos em abandono escolar
- Identificar necessidades de formação dos Directores de Turma para lidar com o fenómeno do abandono escolar e dos professores em geral

| BLOCOS TEMÁTICOS                                      | OBJECTIVOS ESPECÍFICOS  | TÓPICOS PARA O FORMULÁRIO DE PERGUNTAS  | OBSERVAÇÕES  |
|---|---|---|--|
| <b>A</b><br><br>Legitimação da entrevista             | - Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado                           | - Informar o entrevistado sobre a temática e objectivos do trabalho de investigação<br>- Sublinhar a importância da participação do entrevistado para o sucesso do trabalho<br>- Assegurar o anonimato e a confidencialidade das informações prestadas. | - Proporcionar ao entrevistado um ambiente que lhe permita estar à vontade e falar livremente sobre os seus pontos de vista<br><br>- Pedir autorização para gravar a entrevista  |
| <b>B</b><br><br>Concepções acerca do abandono escolar | - Obter uma representação dos Directores de Turma sobre o abandono escolar: | - Solicitar ao professor que refira como encara o fenómeno do abandono escolar.<br><br>- Solicitar ao professor que refira, no seu ponto de vista, os factores que estão associados ao fenómeno do abandono escolar                                     | - Tentar perceber o fenómeno do abandono no âmbito da sua escola<br><br>- Conhecer a opinião do professor acerca do abandono escolar genericamente considerado<br><br>- Tentar que se refira aos factores que estão associados ao abandono escolar: pedagógicos; escolares; familiares; sociais; políticos; culturais; económicos... |



Anexo A – Guião da Entrevista (A1; A2 e A3)

|   |  |   |  |
|---|--|---|--|
|   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer a perspectiva do professor acerca das consequências do abandono escolar.<br/>(continuação)</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Solicitar ao professor que se refira as consequências do abandono escolar.<br/><br/>(continuação)</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tentar perceber que consequências têm para o aluno, para a turma, para os professores, para a escola e para a sua própria função o fenómeno do abandono escolar<br/>(continuação)</li> </ul>  |
| <p><b>C</b></p> <p><b>Perspectivas acerca da função</b></p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer a opinião do professor sobre a importância que atribui à sua função na escola</li> <li>- Conhecer a opinião sobre o modo como perspectiva o seu papel</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pedir que descreva condicionantes da sua prática relativamente à função que exerce</li> <li>- Solicitar ao professor que refira o papel/peso da sua função face à problemática em questão</li> <li>- Pedir que refira a importância que atribui ao papel que desempenha na gestão do quotidiano da escola</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tentar perceber a perspectiva em termos institucionais</li> <li>- Tentar perceber como se articula com os outros: a família; outros cargos da gestão (coordenador dos directores de turma, em particular); conselho de turma; grupo-turma; com os recursos existentes dentro e fora da escola (no âmbito da rede da Comunidade Educativa).</li> <li>- Tentar perceber qual o seu desempenho e que competências lhe estão atribuídas.</li> </ul> |
| <p><b>D</b></p> <p><b>Concepção de boas práticas</b></p>    | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer a opinião do professor sobre modos de agir com alunos em vias de abandono escolar.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Solicitar ao professor que descreva como a escola habitualmente intervém face a situações de risco de abandono ou de abandono efectivo</li> <li>- Solicitar ao professor que relate casos de acompanhamento de alguns alunos em abandono.</li> <li>- Pedir que caracterize os alunos que na sua escola vivem mais frequentemente situações de abandono.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- os professores em geral;</li> <li>- os directores de turma;</li> <li>- o conselho executivo;</li> <li>- o conselho pedagógico;</li> <li>- os técnicos de apoio (psicólogo, orientador escolar, assistente social; professor de ensino especial ...)</li> <li>- características pessoais, familiares, escolares (comportamento, aproveitamento. Percurso escolar ...)</li> </ul>   |

Anexo A – Guião da Entrevista (A1; A2 e A3)

|   |   |   |   |
|---|---|---|---|
|   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar práticas eficazes de desempenho relativamente à função que exerce.<br/>(continuação)</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pedir que descreva o modo como lida com esses alunos.</li> <li>- Solicitar que descreva as características que atribui a um professor competente na sua intervenção face a estas situações</li> <li>- Pedir que descreva soluções que adoptou e que resultados obteve.</li> <li>- Solicitar ao professor que tente identificar resultados positivos e que os descreva.<br/>(continuação)</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Saber se relativamente ao cargo que ocupa, observa influência das suas sugestões, na eficácia das práticas dos restantes professores.</li> <li>- Saber como distingue as práticas menos e mais eficazes.</li> <li>- Como avalia a eficácia de práticas e/ou de soluções e com quem. Quando. Como o faz com os outros colegas.</li> <li>- Tentar perceber das dificuldades sentidas relativamente a outros elementos da comunidade educativa. Quais?<br/>(continuação)</li> </ul> |
| <p><b>E</b></p> <p><b>Formação e necessidades de formação</b></p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer o papel da formação recebida para o desempenho da função.</li> <li>- Identificar na formação recebida, fundamentação para práticas eficazes de prevenção e intervenção.</li> <li>- Identificar necessidades de formação para professores que lidam com a problemática do abandono escolar.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pedir ao professor que diga em que se baseia para agir face à problemática do abandono.</li> <li>- Solicitar ao professor que pense na formação que recebeu e em que medida contribuiu para o desempenho da sua função, nomeadamente face à problemática em estudo.</li> <li>- Pedir que reflita no seu modo de agir e que particularmente refira o que acha que tem de modificar ou de adquirir para lidar com estes jovens.</li> <li>- Solicitar ao professor que mencione, relativamente aos outros professores da escola, que práticas considera adequadas para a problemática em questão.</li> <li>- Pedir que descreva quais as dificuldades reveladas pelos professores da escola.</li> <li>- Solicitar ao professor que diga se em relação à sua formação sente lacunas para lidar com as situações de abandono em que tem que intervir</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Averiguar se o desempenho decorre de formação formal ou informal. Se decorre de modo informal pedir para explicitar fontes.</li> <li>- Quais as que acha que poderiam ser ultrapassadas com a ajuda da formação?</li> </ul>  |

**Anexo B** - Protocolo da entrevista "A"- Responsável da  
área dos alunos no Conselho Executivo

**ENTREVISTADOR - Já foi explicada a legitimidade desta entrevista e os motivos da mesma ...Gostava que me referisse como é que encara o fenómeno do abandono escolar, a sua perspectiva, mas no âmbito da sua escola especificamente.**

**ENTREVISTADO** – Para mim o abandono escolar é o reflexo da falta de interesse pela escola, portanto, parte dos alunos repete a escola e ninguém diz nada, graves carências em termos de educação, às vezes até mais do que económicas por parte das famílias e também grandes desajustamentos dos alunos, isto é, há muitos alunos para quem a escola não diz nada, têm falta de conhecimento mesmo ao nível básico, que se sentem confrontados com a sua ... como é que hei-de dizer... a sua "ignorância" relativamente aos colegas, o facto de se sentirem inferiores mesmo relativamente aos outros, portanto o sentimento de que não são capazes de acompanhar o grupo, não são capazes de acompanhar os colegas, é por vezes, para mim, uma das razões da indisciplina dentro da sala de aula, por parte desses alunos complicados e depois leva ao abandono da escola. Porque isto, no geral o caminho começa assim: começam primeiro indisciplinados dentro da sala, depois começam a tornar-se absentistas e depois abandonam... no geral este é o percurso... e muitos dos alunos com quem tenho trabalhado aqui na escola, porque eu trabalhei durante muitos anos com turmas dos alternativos, foi talvez para mim a experiência mais rica para compreender muitas coisas; muitos desses alunos, aquilo que tinham dentro deles era uma carga... hmmm... agora está-me a falhar o termo... Insegurança tão grande, tão grande, tão grande, que procuravam marcar isso através... assumindo o papel de anti-herói, já que eles não se conseguiam portanto apresentar em termos de postura dentro da sala de aula, em termos de conhecimento estavam sempre inferiorizados ou sentiam-se inferiorizados, o assumirem a personagem do anti-herói, pronto, aquele que perante o professor... ele não sabe nada, mas perante o professor assume-se como aquele que é capaz de enfrentar o professor, é capaz de irritar o professor, é capaz de fazer mal aos colegas...depois quando não consegue vencer essa fase começa lentamente a abandonar as aulas, torna-se absenteísta e depois torna-se abandonónico

**ENTREVISTADOR – E como consegue definir esses problemas?**

**ENTREVISTADO** – Eu nunca consegui desligar, Dr Helena, nunca consegui desligar os problemas de comportamento dos problemas de aprendizagem. Para mim estiveram sempre interligados, porque a partir da altura em que eles começam, porque no fundo é um grande sentimento de auto-estima, ou falta de sentimento de auto-estima, porque eles a partir da altura em que eles começam a perceber que até são capazes de fazer alguma coisa.... Dentro das suas limitações começam a sentir que são capazes de fazer algo, umas vezes pior, outras vezes melhor, portanto começam a ter algum sucesso e logo, mas isso é nítido começam logo a melhorar as formas de comportamento. Para mim, nunca consegui distinguir as duas coisas.

**ENTREVISTADOR – E essa má preparação, acha que vem de anos anteriores? Ou pelas questões familiares que acabou de referir?**

ENTREVISTADO – Essas duas coisas são indissociáveis, portanto no geral há um primeiro ciclo muito mal consolidado, não é? Portanto, é evidente que com nenhuma ou com nenhum apoio por parte da estrutura familiar; muita ausência de regras, porque para a maior parte deles as regras que conhecem são as regras que eles próprios mantêm; tudo isto junto, e depois à medida que vão tendo repetências, começam a acumular o Insucesso, estas coisas juntas formam um bloco muito explosivo, não é? Quando um aluno atinge a fase de absentista e de abandonador, no geral já é um aluno "velho", nós chamamos o velho, não é? Está ali nos 14 / 15 anos, e portanto quando os apanhamos nessa fase... e depois o processo de voltar é muito difícil para dar a volta a isso.

**ENTREVISTADOR – Então como é que encara as consequências do abandono escolar, dado que eles estão quase no limite da escolaridade obrigatória, em termos do próprio aluno, da turma, da instituição escola, dos professores, relativamente à sua função?**

ENTREVISTADO – Para mim, quando um aluno se torna abandonador, é um insucesso para mim!

**ENTREVISTADOR – Para si, enquanto pessoa, ou enquanto responsável dos alunos?**

ENTREVISTADO – É tudo... eu sinto-me mal como pessoa, muito mal, não é? porque acho que é um insucesso da escola, portanto a escola não conseguiu cumprir, e como pessoa também me sinto muito mal. Isso nota-se, até porque quando nós perdemos um aluno, a escola fica mais pobre. Isto é o sentimento que eu tenho. Eu não advogo de maneira nenhuma, Dr. Helena, portanto isto, contra a opinião de alguns colegas, isto é uma luta que nós temos, mas pronto, as pessoas elegeram-nos e as pessoas quando nos elegeram sabiam qual era a nossa filosofia perante estes nossos alunos problemáticos. Para mim um aluno problemático é um aluno sempre para recuperar, nunca para expulsar da escola, foi sempre a postura, que eu penso que é um bocado a postura desta escola. É evidente que não é a Concelção. Nós por vezes temos algumas "lutas" com situações mais complicadas, com colegas que não entendem isto, para quem um aluno indisciplinado é um aluno para quem a escola deve accionar todos os meios que tem em termos disciplinares, para começar a ... expulsar... no fundo acaba por ser isso. Então aqueles alunos mais velhos que estão fora da escolaridade, esse alunos que estão fora da escolaridade porque são alunos indisciplinados e problemáticos, portanto eu sei que a tentação, o mais fácil é exactamente começar a marcar faltas e começar a marcar processos disciplinares e assim ele acaba por ser excluído quando estão no limite de idade.

**ENTREVISTADOR – Embora a lei também diga que eles têm de completar o nono ano, ou têm de ter os nove anos de matrícula, muitos deles nem concluem... porque é que a Lei 301( Obrigatoriedade de matrícula) é um bocadinho ambígua nisso?**

**ENTREVISTADO –** Portanto a lei 30 para os que estão fora da escolaridade é clara, Dr. Helena, portanto eles atingindo o limite, o triplo das faltas ficam imediatamente excluídos, nós já temos até um caso!...isto é assim: ele está matriculado, mas ele não vem à escola, portanto isto é o caso que temos neste momento, que é um caso de abandono mesmo e não vem mesmo à escola e portanto exclui-se já vai sair na pauta por exclusão, está excluído mesmo, está fora da escolaridade.

**ENTREVISTADOR –Relativamente à função que exerce, ao cargo que exerce, como responsável do pelouro da área dos alunos no Conselho Executivo, que condicionantes é que sente relativamente à sua prática, relativamente aos outros professores e em termos institucionais?**

**ENTREVISTADO –** O meu trabalho tem vários caminhos: um... eu tenho claro que pratico os meus próprios... nós embora tenhamos cada um, vamos lá ver, um pelouro determinado, mas nós funcionamos como equipa, e quando são situações mais complicadas, a decisão não passa só de mim, ou só por mim, portanto essas questões são colocadas nas reuniões que nós temos semanais e portanto sempre que temos por exemplo de marcar um processo disciplinar, não sou eu que toma a decisão sozinha

**ENTREVISTADOR – Quem é que está nessas reuniões?**

**ENTREVISTADO –** Portanto está toda a equipe, estão os três elementos do Conselho Executivo, estão os dois assessores, portanto a Lurdes e a Adelaide. Nós também quando temos necessidades específicas reunimos com outros sectores, por exemplo, quando há um problema grave com os funcionários reunimos com o Chefe de Pessoal, quando há por exemplo situações que têm a ver com a Coordenação, com os Directores de Turma reunimos com os coordenadores dos Directores de Turma, pronto, mas isso são situações pontuais, agora reunimos sempre semanalmente os cinco elementos, os três do Conselho e as duas colegas assessoras, e portanto as decisões são tomadas mesmo em equipe. Nós temos alguma posições divergentes e ainda bem que é assim, mas trabalhamos muito bem em equipa e portanto quando assumimos uma decisão ela é sempre assumida, não particularmente, mas como grupo. Isto para lhe dizer que em termos disciplinares, embora eu seja aquela que recebo as queixas dos Directores de Turma, por isso é que o meu trabalho é muito disperso, recebo as queixas todas, portanto é a mim que vêm ter os Directores de Turma...

**ENTREVISTADOR – Portanto, os Directores de Turma vão directamente ao Conselho Executivo, não passam pelos coordenadores?**

Anexo B - Protocolo da Entrevista "A" – Responsável da Área dos alunos do Conselho Executivo

ENTREVISTADO – No geral quando são questões disciplinares não. Portanto vem directamente a mim e eu quando são situações menos graves eu própria e o Director de Turma chegamos a um acordo de o que é que se vai fazer o menino, se ele vai ser castigado, contacto com os pais, portanto aplicado agora a várias vertentes, nós depois em função da situação concreta temos então os vários caminhos, ou é o castigo, contacto com as famílias, ou o menino é enviado para o SPO, para ser visto pela psicóloga, ou encaminhado para o GAAP, portanto depois o encaminhamento em função,... às vezes até podem ser as várias coisas em simultâneo. Nós aqui privilegiamos muito o trabalho cívico dentro da escola, portanto, que é eles fazerem uma tarefa dentro da escola. De acordo com o Director de Turma, ele contacta a família porque nós temos de ter o consentimento dos pais, portanto, eles fazem... por exemplo temos neste momento uma situação de um aluno, com alguma gravidade e decidimos, não pela suspensão, mas ele fazer durante uma semana inteira fazer sala de integração, portanto é um tipo de castigo que privilegiamos, que está contemplado na lei, embora tenhamos de ter o consentimento dos pais, porque senão tivermos o consentimento dos pais não podemos avançar por aí. Depois temos a repreensão que é feita no conselho executivo e é sempre pela minha colega presidente que a dá, e em termos institucionais é o peso maior, que temos um impresso que é assinado pelo aluno e pelo Encarregado de Educação, para este também tomar conhecimento do que se passou, e depois então, agimos por vezes a suspensão dada pelo próprio Conselho Executivo, que pode ir até aos cinco dias, e só em situação que consideramos muito graves é que vamos para os Conselhos disciplinares, este ano ainda não accionamos nenhum no final deste período. Para além deste meu trabalho da parte disciplinar, há depois todo um trabalho de coordenação, que também passa um pouco por mim, um trabalho de coordenação com o Director de Turma, os elementos do GAAP, o SPO, a sala de integração, portanto eu no fundo é assim, tenho de ter, neste momento do ano já consigo ter, um pouco de visão de todos os alunos problemáticos da escola. O levantamento é feito, de 2 maneiras, logo no início do ano lectivo, nós as reuniões que são feitas em Maio com as colegas do primeiro ciclo. Logo aí nós recebemos os nomes dos alunos que vem em situações problemáticas. Portanto as coisas quando nos chegam à mão, nós já sabemos mais ou menos com as coisas que podemos contar. Depois nas reuniões de final de ano, os conselhos de turma também nos deixam um relato, dos casos e caracterização dos alunos, o que significa, que quando são constituídas as turmas e quando se inicia o ano, eu já tenho mais ou menos a visão dos alunos e das turmas, até já consigo prever, olha esta turma vai ser assim, é como o outro, raramente me engano, mas olhe neste caso, mas é um bocado..

**ENTREVISTADOR – Mas faz isso sozinha em termos da divisão da turma? Com que critérios é que distribui os alunos?**

ENTREVISTADO – Pronto, nós temos uma equipa de constituição de turmas, que é constituída por alguns colegas com experiência na escola, elementos do ensino especial, pela coordenadora

dos directores de turma e caso seja possível (imperceptível), por elementos do SPO, pronto isto para dar resposta a todos os casos.

**ENTREVISTADOR – Experiência em termos de, estava a falar dos professores com experiência na própria escola...**

ENTREVISTADO – Sim, são pessoas já aqui da escola, portanto já têm experiência na construção de turmas, e também está sempre um professor que assistiu às reuniões com as colegas do primeiro ciclo, está sempre presente, olhe aqui a Isabel Prata, é talvez a nossa grande ajudante em termos de constituição de turmas, ela é uma pessoa que tem muita, de facto um trabalho brilhante em termos da direcção de turma, tem grande contacto já de há longos anos com as escola do primeiro ciclo, portanto a pessoa ideal porque para nós o mais difícil é constituir as turmas todas, porque as de 6 ano é continuidade do 5, faz –se apenas pequenos ajustamentos, naqueles casos em que é necessário mesmo saírem ou entrarem outros, pronto. Para nós, o grave mesmo, o que é difícil é as turmas de 5 ano.

**ENTREVISTADOR – E considera que o desenvolvimento desses alunos durante o ano, a forma de eles estarem durante o ano, tem muita a ver com essa constituição de turmas?**

ENTREVISTADO – Ah eu não tenho duvidas nenhuma. Eu não tenho dúvida nenhuma porque isto é assim, eu penso que para mim o mais difícil, Dr. Helena é arranjar o equilíbrio entre o indivíduo e o grupo, isto é, é que chega um momento em que nós temos de optar, ou pela turma, ou pelo indivíduo, porque de facto há casos, em que há alunos que realmente, e isto não se pode escamotear a realidade, realmente prejudicam a turma, porque pode haver situações, em que basta um ou dois alunos para estragar completamente uma turma, estragar e prejudicar, porque subvertem o clima da aula que os outros alunos não tem de facto uma aprendizagem.

**ENTREVISTADOR – E está a falar nessa subversão, em termos, não por serem alunos com dificuldades, mas sempre devido ao comportamento?**

ENTREVISTADO - Sempre por comportamento, e o grave é quando a escola não consegue, e muitas vezes não conseguimos, fazer turmas em que haja um determinado equilíbrio, porque por exemplo, para mim, o que é pior de tudo, dentro de uma turma, é termos alunos comportamentais com alunos com dificuldades de aprendizagem, eu como professora até, já tive situações destas e digo que é o drama maior, é que nós temos alunos comportamentais e alunos com dificuldades de aprendizagem e às vezes até alunos com NEE (necessidades educativas especiais) mesmo, então digo conjugar estas três situações, para mim é o pior drama para um professor, porque o aluno comportamental é capaz de anular qualquer tipo de trabalho que se possa fazer em proveito dos outros e os outros miúdos são realmente prejudicados, eu não tenho dúvidas, ao fim de 32 anos de ensino que já levo, que há alunos



mesmo prejudicados pelos problemas de comportamento de outros colegas, e que nem sempre se conseguem resolver, e então aí o que é que acontece? Vamos privilegiar o grupo e aí começam a surgir as suspensões, os processos disciplinares, e portanto é começar no fundo a anular tudo o que não se conseguiu captar, não se conseguiu alterar os comportamentos, não é por acaso que os processos disciplinares são nos segundos e terceiros períodos, porque aquele aluno já está "perdido", não é? Está perdido mesmo, é a realidade.

**ENTREVISTADOR – Perdido em que termos?**

ENTREVISTADO – Em termos de faltas, em termos de comportamento, em termos de aprendizagem, já tem as negativas todas, portanto uma pessoa sabe que está perdido, e portanto, aí há que salvar o grupo, não é? E tem havido de facto aqui na escola muitos casos, porque é assim, as nossas turmas são turmas pequenas, e de facto tem sido uma situação benéfica. A DREL sempre compreendeu e sempre respeitou a escola. Eu aí não posso dizer o contrário. A DREL sempre nos conseguiu, quando nós fazemos os pedidos de autorização, que as turmas sejam pequenas devido às suas características, não é?

**ENTREVISTADOR – Porque exactamente já está tudo previsto, quando as constituem?**

ENTREVISTADO – Exactamente, nós temos neste momento cinquenta e, se a memória me não falha e seis alunos Mês, portanto são os tais que dão direito a que as turmas sejam de 20 alunos.

**ENTREVISTADOR – Esses alunos têm comprovativos de psicólogos, ou são aqueles que as escolas sinalizaram como ... já alunos absentistas?**

ENTREVISTADO – Têm. As escolas do primeiro ciclo sinalizam-nas, alguns já trazem mesmo relatório, outros não trazem, são imediatamente vistos pelo SPO, não é? E é a colega do SPO que faz os relatórios psicológicos e ela é que tem a responsabilidade, no fundo de atribuir depois as alíneas. Nós aqui temos portanto um grande número de alunos com deficiências mesmo, pronto a nível físico, portanto de visões, auditivas, portanto de várias ordens, mas também temos muitos comportamentais, não é? São as alíneas Gs, Hs...

**ENTREVISTADOR – O SPO actua logo no início do ano, para fazer essa triagem?**

ENTREVISTADO – É, portanto nós este ano temos de facto uma pessoa muito boa, portanto é nova na escola, é de facto uma pessoa excepcional.

**ENTREVISTADOR – Mas está cá a tempo inteiro?**

ENTREVISTADO – Há um dia que é hoje, quarta feira, que ela vai para a escola 7, ela divide, ela pertence ao SPO da Fonseca Benevides.

**ENTREVISTADOR – Mas está cá com uma boa percentagem de tempo?**

**ENTREVISTADO** – Está. 4 dias de semana

**ENTREVISTADOR** – Portanto acha que tem o tempo suficiente?

**ENTREVISTADO** – Eu acho que ela não tem o tempo suficiente coltada, mas ela realmente faz um grande esforço, faz um grande esforço, é evidente que ela não pode fazer o acompanhamento de um aluno, mas faz os encaminhamentos, pronto atribui as alíneas, portanto nos casos que são mais graves (imperceptível), portanto depende da situação concreta.

**ENTREVISTADOR** – Portanto o SPO tem duas funções, que é no princípio caracterizar os alunos para pedir em termos da DREL a constituição das turmas e depois de seguida fazer os encaminhamentos, é isso?

**ENTREVISTADO** – Ela já os apanha com as turmas feitas, atenção, as turmas já estão feitas, porque ela quando vem as turmas já estão feitas, por exemplo ela já entrou no início de Outubro, salvo erro, portanto já o ano lectivo tinha começado. Nós fazemos as turmas em função dos elementos que nos chegam.

**ENTREVISTADOR** – Como é que fazem para distribuir esses alunos pelas turmas?

**ENTREVISTADO** – Nós temos alguns critérios, portanto a escola tem critérios, não é? Um deles é a heterogeneidade, embora isso nem sempre seja possível, portanto nós aqui combatemos o mais possível as turmas homogêneas, portanto é a heterogeneidade, portanto x turmas têm de ter pelo menos 8 alunos, portanto, por exemplo não queremos turmas constituídas só por alunos que venham da mesma escola do primeiro ciclo, portanto, tem de haver, sei lá, um grupo de 8, nunca deve ultrapassar 10 alunos da mesma escola, junta-se com outras escolas e depois junta-se alguns repetentes, portanto alguns NEE, conforme a tipologia, não é? E é assim que organizamos, é um bocado no escuro, não é?

**ENTREVISTADOR** – Mas têm critérios definidos?

**ENTREVISTADO** – Sim temos os critérios, portanto um deles é mesmo a heterogeneidade, o tipo de deficiência, as características do repetente, as indicações dos directores de turma, isto tem de jogar. E às vezes, nem sempre isto resulta. Por exemplo aquelas turmas finais, em que algumas casas ficam porque estão incompletas e depois são completadas com os alunos que chegam...

**ENTREVISTADOR** – Já podem ter um peso maior não é? E fugir aos critérios que vocês tinham estabelecido.

**ENTREVISTADO** – É evidente que por exemplo, a DREL às vezes admira-se porque é que nós temos uma turma com 4 NEE's, e há outra que não tem, mas é que isso tem uma razão de ser, isso no geral depois de explicado eles acabam por aceitar, aliás nunca nos negaram. É assim, ou porque são turmas de continuidade e isso nós respeitamos em absoluto, ou porque vem da

mesma escola e o próprio professor do primeiro ciclo pede que eles fiquem juntos, porque vê vantagem nisso, ou pelas características deles, portanto, convém que fiquem juntos, portanto, nós preferimos "carregar" uma turma com 4 NEE's e outra só ter 1, em vez de estar a fazer 2 / 2, pronto, porque consideramos que é mais vantajoso para eles.

**ENTREVISTADOR – Ainda voltando um pouco atrás, o seu papel tem um desempenho importante na gestão do quotidiano da escola? Ou seja, os responsáveis do pelouro, no conselho executivo têm competências propriamente atribuídas?**

ENTREVISTADO - Se temos competências...? Sim, sim, sim, tanto que sou eu por exemplo tenho à minha responsabilidade as reuniões de GAAP, as parcerias, pronto, tudo o que tem a ver com o sector alunos, os contactos com as associações de pais também quando isso é necessário, tudo isso passa um pouco ... um pouco por mim, e agora porque é que fui eu? Não sei se era essa a questão que me queria colocar, não sei se era nessa perspectiva?

Pronto quando nós constituímos o grupo, só depois é que nos confrontámos com isso, porque não foi à partida que dissemos, "ela é assim ou pronto". Porque tínhamos digamos em termos da postura da escola, perante a escola as mesmas ideias, portanto, por isso é que nos constituímos e nos pusemos à consideração dos colegas. Depois do grupo estar constituído e quando depois de nos confrontarmos com isto, é que realmente pusemos a questão, não vamos dividir pelouros ou vamos? É evidente que tínhamos mesmo de o fazer, isto agora também tem a ver um pouco com a nossa formação até científica, de base. Por exemplo, o colega que é vice presidente que também é responsável pela Biblioteca, pelas contas é o colega da matemática, aí entra a formação de base. Eu era incapaz de entrar nesse pelouro!

**ENTREVISTADOR – E quanto a sua função especificamente?**

ENTREVISTADO – Talvez o facto de eu ter sido escolhida para isto, talvez parta de dois factores: um porque eu sou muito antiga na escola e sou muito conhecida pela comunidade escolar. Exerci durante muitos anos, 15 acho eu, a função coordenadora de história, departamento de história, estive muitos anos na ludoteca, alias até houve uma altura em que estive na assembleia de escola, quer dizer, ocupei alguns cargos dentro da escola, que me deram o facto de ser conhecida pelos professores...Sim e porque também era bem aceite pelos colegas, porque isto também entra muito a relação pessoal, Dr. Helena, porque isto aqui, o meu pelouro joga muito na relação pessoal e isto é um dado que é muito difícil de contabilizar, mas é a realidade, porque joga muito, porque nem sempre é fácil obter consensos, por exemplo directores de turma com o conselho de turma, o director de turma com o elemento de SPO, os pais e portanto eu sou sempre, tenho de ter, uma pessoa tem de ter um autocontrolo absoluto, não posso deixar-me levar pelas emoções, tem de ser um autocontrolo absoluto, tenho de ser extremamente cuidadosa naquilo que digo com os colegas....e depois também

como trabalhei durante muitos anos com alunos difíceis, com alunos complicados, penso que foi isso que me levou a ficar com este pelouro.

**ENTREVISTADOR** - Então como é que descreve esta escola habitualmente, face à intervenção que tem junto a estes alunos, nestas situações de risco ou de abandono por parte dos alunos, num modo geral. Ou seja, relativamente aos professores em geral, aos directores de turma, ao conselho pedagógico, ao executivo, técnicos de apoio, SPOs, GAAFs, assistentes sociais?

**ENTREVISTADO** - Eu penso que em termos de recursos, tanto materiais como humanos, acho que esta é uma escola privilegiada. Daquilo que eu conheço de outras escolas, esta é uma escola privilegiada, e nós temos muito poucos alunos neste momento. Eu quando entrei aqui, há muitos anos, a escola tinha à volta de dois mil e tal alunos, neste momento tem 600.

**ENTREVISTADOR** - Portanto, acha que neste momento os recursos são suficientes? Como é que conseguiram todos esses recursos?

**ENTREVISTADO** - Sim. Eu olhando para a realidade nacional, até pela minha própria experiência, não é muita até porque eu sempre fui muito prestável nas escolas, eu penso que é mesmo uma escola muito privilegiada.

**ENTREVISTADOR** - Mas como é que conseguiram esses recursos mesmo com a redução de alunos?

**ENTREVISTADO** - A redução de alunos é pela situação de envelhecimento dos bairros de Lisboa. Isto é um bairro envelhecido. Pronto, e até o facto de termos menos alunos, conseguimos, de há 2 anos para cá ter um turno único, que é uma situação que também é muito importante, porque um turno único, só nos foi possível pela redução do número de alunos, porque se tivéssemos de meter mais turmas isso já não seria possível, portanto porque depois a relação entre o número de alunos e o número de espaços permite-nos de facto ter um turno único que é altamente vantajoso.

**ENTREVISTADOR** - Turno único que é...?

**ENTREVISTADO** - Turno único, isto é, não existem alunos de tarde e alunos de manhã, são todos tarde e manhã, portanto todos os alunos têm as manhãs todas ocupadas, todas as turmas têm as manhãs todas ocupadas e depois têm algumas tardes, duas, três tardes, e portanto eles entram às 8.15hrs e o mais tarde que saem é 16.45hrs. a maior parte sai às 15.30hrs, 16hrs, portanto acaba a escola para eles. Quando era 2 turnos, nós tínhamos o grupo da manhã, não é, e depois tínhamos o grupo da tarde que saíam as 19hrs.

**ENTREVISTADOR** - E que benefícios é que sente relativamente a isso?

**ENTREVISTADO** – Para a escola foi muito melhor, porque.. e isto teve muito a ver com o facto de termos uma carência grande, em termos auxiliares da acção educativa.

**ENTREVISTADOR- É uma lacuna?**

**ENTREVISTADO** – Sim, é uma coisa horrível! É talvez dos problemas mais graves que nós temos aqui dentro da escola e que não conseguimos resolver, e então quando chegamos aqui a esta fase do Inverno e que chegam a faltar 5 a 6 funcionários por dia, veja lá o que é isto. É mesmo muito complicado, pronto, e o facto de termos menos tempo de aulas permitiu-nos fazer uma gestão mais fácil do pessoal. Isto foi uma das vantagens. A outra é os alunos ficarem com mais tempo livre, porque os alunos da tarde, saem todos mais cedo, pronto, tem um efeito perverso, porque nós depois de termos começado a funcionar, depois na prática é que se vê, torna-se mais difícil porque as turmas praticamente não têm tempos livres, para actividades extra – curriculares , de clubes, apoios, não é, porque os horários estão de tal maneira concentrados que torna difícil de facto que a escola tenha uma actividade maior em termos extra – curriculares, mesmo.

**ENTREVISTADOR- Então da parte da tarde esses espaços que estão mais desanuviados não estão rentabilizados para outros espaços que está a falar?**

**ENTREVISTADO** – Não, porque depois à tarde geralmente nós temos muito menos alunos, a escola vai-se esvaziando, se for aí ao pátio já há muito poucos alunos, neste momento já há muito poucas turmas a funcionar. Nós só destacamos uma tarde que é a terça feira que é então a tarde para praticar desporto, pronto outro tipo de actividades extra – curriculares, portanto a tarde fica... terminamos as aulas à 14.45hrs e depois o resto da tarde é para esse tipo de actividades. Agora perguntou-me e acho que não respondi, como é que nós conseguimos estes recursos todos, eu penso que isto foi, é um trabalho consistente de há alguns anos para cá, dos meus colegas que foram passando pelo conselho directivo na altura, porque de facto a escola dispõe de um grupo de professores muito activo, não é a maioria, mas um grupo, é de facto um grupo que lidera um pouco a escola, que concorre a muitos projectos, está sempre a propor coisas novas, a dinamizar e esse grupo penso que é muito responsável pelo facto de nós termos o GAAP; também há a nossa parceria sempre muito benéfica, é um facto que queria realçar com as associações de pais, sempre tivemos uma relação muito boa com as associações de pais, eles são muito colaboradores, até neste momento a existência do GAAP, deve-se muito a um trabalho de umas associações de pais de há uns anos atrás. O GAAP é fundamental para nós

**ENTREVISTADOR** – E isso está tudo contemplado no projecto educativo, todas as vossas actividades? Qual é a vantagem que sente em relação a esta escola que outras não têm? Porque é que se sente privilegiada?

**ENTREVISTADO** – Eu sinto-me privilegiada enquanto professora, porque se eu for a outra escola, portanto onde estive, também já passei por outros lados recursos, mas nunca estive numa escola que tivesse UNIVA, nunca estive numa escola que tivesse GAAF, tinha alguns SPO's...

**ENTREVISTADOR** – E são vocês que tomam a iniciativa de pedir?

**ENTREVISTADO** – Exactamente, portanto foi uma colega nossa que está no conselho executivo há uns anos a Olga, que na altura deu-se a sorte de estar uma associação de estudantes muito dinâmica, eu neste momento até me esqueci do nome do senhor, penso que (Imperceptível) o filho, portanto ele está na associação lá, porque nessa altura a escola tinha tantos casos de abandono, portanto situações disciplinares tão graves que é dessa necessidade de actuação que surge o GAAF, portanto, e depois porque nós também tivemos uma parceria...

**ENTREVISTADOR** – Já havia, então a associação de pais?

**ENTREVISTADO** – Já havia associação de pais, eu sempre conheci esta escola com associação de pais...

**ENTREVISTADOR** – Portanto, tanto a escola, como alguns elementos da escola como pais é que sentiram essa necessidade de ter algo mais?

**ENTREVISTADO** – Exactamente, eram as colegas que estavam no conselho directivo na altura, essa minha colega Olga estava no pelouro dos alunos, ela era uma pessoa que realmente tinha, vê-se até pela própria formação pessoal dela, e até familiar, tinha muitas ligações ao Ministério da Educação, conhecia muitas experiências na Dinamarca, lembro-me de ela ter ido à Dinamarca, estudado o sistema de ensino dinamarquês, eu penso que ela tinha assim uma grande apetência..., e de responder a situações concretas que, de facto a escola precisava estava muito pior que a de hoje. As situações de abandono e disciplinares são têm nada a ver com aquilo que se passa hoje na escola, e então foi perante isso e porque nós temos um parceiro que talvez porque está até especialmente muito perto de nós, que é o IAC (Instituto de Apoio à Criança) e ela então reuniu, mas isto foi mesmo esforço dela, portanto o papel do conselho directivo, da associação de pais e o IAC criaram, não é por acaso que esta é a primeira escola de Lisboa que tem GAAF escolar. Surgiu exactamente nessa altura, penso que há 8 anos, se a memória não me falha, eu estava fora, não foi fácil, digo-lhe já, a posição dos animadores de pátio era altamente controversa, nem lhe digo o que se dizia na sala de professores, era mesmo completamente rejeitada como goza – a maioria dos professores, que não entendiam a função de um mediador, e eles foram ganhando o seu espaço, eles foram ganhando porque de facto as pessoas começaram, até porque eu tenho melhorado a qualidade dos mediadores, eu sei que os primeiros que tivemos não tinham uma actuação tão correcta como têm os actuais, não é, são mais experientes, mais velhos, pronto, mas eu penso que isto realmente vai dar ao espaço deles, e as pessoas que foram vendo que de facto havia resultados

práticos, agora o mediador não pode ter a função disciplinar de um professor, isso era muito difícil de entender.

**ENTREVISTADOR – Portanto, se não era de consenso da maioria, como é que conseguiram implementar aqui o GAAF? Os pais também tiveram um peso grande?**

ENTREVISTADO – Os pais tiveram um peso grande, portanto os meus colegas do conselho directivo da altura também não desistiram, portanto não se desistiu e depois é como eu digo, sabe como é Dr. Helena, as pessoas foram no dia a dia realmente assumindo, depois veio a nossa educadora social, que é a Paula, que tem um papel muito, muito importante, ela é de facto muito boa, e isso também fez pender a balança, e hoje penso que a escola, já ninguém passaria sem o trabalho do GAAF. Pronto, depois a UNIVA, ainda tivemos bons técnicos, depois também o ministério, a DREL sempre nos concedeu, portanto animadores para, este ano não, este ano não tivemos, mas depois, era uma falha como é que uma escola destas em que mais de 50% dos nossos alunos não têm prosseguimento de estudos, porque não podem ter.

**ENTREVISTADOR – Como é que conseguiram o UNIVA?**

ENTREVISTADO – Não podem ter prosseguimento de estudos pelas suas características e das duas uma, ou nós os abandonamos na rua ou tentamos fazer o encaminhamento e a escola sente-se 100% responsável pelos alunos, se não no 6º ano vais para a rua! Pronto, nós conseguimos através da junta de freguesia A técnica está a receber... ,era a nossa maneira do ano passado, penso que este ano segundo nós soubemos, mesmo através da DREL, só foram contemplados metade dos pedidos que foram feitos na nossa escola, como sempre teve, é evidente que não foi contemplado, nós até percebemos isso, pronto a razão que não foi contemplado, mas agora não percebemos, mas agora sabemos que não podemos passar sem a UNIVA

**ENTREVISTADOR – Mas essa necessidade da UNIVA surgiu no momento em que vocês tiveram aqueles casos todos de alunos em vias de abandono?**

ENTREVISTADO – Sim e sobretudo os nossos alternativos.

**ENTREVISTADOR – Foi pedido à DREL como?**

ENTREVISTADO – Sim, sim, portanto, nós concorremos através do centro de emprego de Alcântara, portanto é pedido através do centro de emprego, concorre-se e eu acho que agora, não sei se é 3 anos, só pode ter 3 anos, Simplesmente, nós pedimos animadores à DREL, portanto a DREL concedeu-nos e eles ocupavam a função na , UNIVA que depois tem uma colaboração muito grande com o técnico do SPO, para o encaminhamento dos alunos do 9º ano, porque eles têm de fazer a sua avaliação dos seus percursos, das suas características, não há nenhuma escola do 3º ciclo da secundária que não tenha os encaminhamentos, portanto é fundamental. E portanto a UNIVA sempre trabalhou muito com o SPO. É evidente que não

vindo o UNIVA o SPO ficava sobrecarregado e era para os 9º anos, porque depois os nossos meninos do 6º ano, que são muitos que estão aqui com qualidade que não vão fazer o 3º ciclo, porque isto é uma miragem pensarmos que eles vão conseguir, porque naqueles casos em que eles não querem e vão para as escolas, nós sabemos que ao fim um mês eles já estão fora, porque nós temos o feedback do percurso deles.

**ENTREVISTADOR – Então o vosso objectivo é apenas que eles concluem o 6º ano ou depois tentam fazer o encaminhamento?**

ENTREVISTADO – É que eles concluem e depois começamos logo a fazer o encaminhamento. Por exemplo, nestes conselhos de turma que vai haver, que se vão realizar já no final deste período, já vamos pedir aos Directores de turma e responsáveis dos coordenadores, já vamos pedir aos directores de turma que nos dêem a indicação dos alunos das suas turmas que à partida já sabem que estão nos limites de idade e que já sabem que de certeza absoluta não têm condições para prosseguirem para o 3º ciclo, para se começar a fazer já o contacto com eles, para começarem a ser tratados pela UNIVA, contactarmos a família, para começarmos a pensar no encaminhamento profissional para eles, ou procedimento de estudos, não ao nível de uma escola de 3º ciclo, mas escolas profissionais; nós como é que conseguimos? Começamos a chorar dinheiro, digo-lhe mesmo, portanto ao Ministério e às duas juntas de freguesia, portanto cada um paga uma parte do ordenado até Abril, nós próprias comparticipamos com alguma verba para se manter a técnica que deixou de ser paga pelo Centro de Emprego. E em Abril vai-se iniciar outra vez o concurso da UNIVA para o próximo ano e nós vamos para a frente.

**ENTREVISTADOR – Quem é que entende que, segundo essa caracterização que fez dos alunos, como é que sabe que o caminho deles, para não fazerem o abandono da parte escolar é irem pela via profissional?**

ENTREVISTADO – Sim. Como é que o conselho de turma e o director de turma dizem aquele menino não deve ir para uma escola de 3º ciclo, deve ir para outro tipo de curso, outras vias? Porque essa é uma solução. É assim: nós sabemos quais são os alunos que estão nos limites da escolaridade que muitas vezes transitam de ano exactamente porque? Agora tem a ver com os critérios de avaliação. Alguns alunos que vão transitar de ano, não é porque tenham adquirido todos os conhecimentos que lhes dêem direito a passagem, mas há alguns que não conseguem mesmo, nós sabemos isso, os handicaps são de tal maneira grandes, mas são miúdos que se esforçam, que são colaboradores, que já são velhos, como nós dizemos, e portanto esses alunos acabam por transitar por essas características todas, porque nós já sabemos que não vai ser benéfico, estamos no fundo a usar a nossa experiência de eles reprovarem, porque para o ano não vão melhorar de certeza absoluta, só vai piorar, portanto é mais um insucesso, então para



esses meninos é evidente, o que é que nós fazemos, portanto a técnica da UNIVA tenta estudar o perfil deles, não é por acaso que é psicóloga clínica. Tenta perceber quais são as suas motivações, o que é que eles querem, quais são os seus projectos de vida, ajudando-os também a definir esse próprio projecto de vida. Muitos, realmente, dizem mesmo que não querem continuar a estudar, querem ir para aqui, querem ir para ali. Depois contacta-se a família, porque a família também tem uma palavra a dizer, depois é-lhes dado todo o tipo de informação, para o sítio para onde ele pretende ir, fazem mesmo visitas a esses sítios... a essas escolas, pronto. Nós fazemos sempre a feira das profissões, leva dois dias, em que trazemos aqui à escola todos as escolas, todos os centro de formação que têm a haver exactamente com estas idades e com estas características, e nós às vezes conseguimos reunir pais que vêm cá.

**ENTREVISTADOR – Isso é uma forma de sensibilizar, motivá-los?**

ENTREVISTADO – É. É uma feira que lhes mostra no fundo os produtos, vende, não é.

**ENTREVISTADOR – Eles perante essa sensibilização, que a escola vai fazendo acha que conseguem transmitir-lhes ou criar-lhes uma motivação para a escolha de uma determinada profissão?**

ENTREVISTADO – Sim, a maioria mas nem sempre, mas há casos que não, pronto, por isso é que a técnica de família dá-nos sempre um relatório das primeiras entrevistas, do que eles pretendiam, depois a meio do ano qual era o caminho deles, o que é que eles querem no fim, então o que nós notamos, alguns que fazem o percurso coerente, portanto, querem aquilo e..., mas há miúdos que têm expectativas muito altas por exemplo, há alguns que têm expectativas muito altas e nós sabemos que eles não vão conseguir cumpri-las.

**ENTREVISTADOR – Estes miúdos que estão em fase de abandono?**

ENTREVISTADO – Sim, alguns sim, têm expectativas altas, porque há, por exemplo, alguns que sabemos que vão transitar no 6º ano, mas nestas condições eles querem logo dizer que vão para a escola x porque querem ser médicos, querem ser..., e isso é muito difícil às vezes.

**ENTREVISTADOR – Então eles vão para essas escolas para fazer o quê? Tipo estágios? Depois vão fazendo aqui a escolaridade?**

ENTREVISTADO – Agora, portanto, eles fazem aqui o 6º ano e depois vão, por exemplo, alunos que vão Casa Pia, vamos lá ver um exemplo, cursos de panificação, não é, outro que vão cursos ligados à serralharia, portanto eles já levam, portanto eles já sabem que vão e portanto são capazes de ter um tipo de problema e vão ter saídas profissionais, outros para o óptica..., pronto, agora também há casos de alunos que apesar de dizer que não querem e vão para escolas de terceiro ciclo e no geral o percurso dele é a ...

**ENTREVISTADOR – E esses acabam mesmo por abandonar tudo?**

**ENTREVISTADO** – Sim, e alguns que vêm já depois de estarem nas outras escolas, temos tido alguns casos, de tantas escolas da zona, começam a aparecer para voltarem aqui para a nossa escola.

**ENTREVISTADOR** – Como é que vocês distinguem as práticas mais eficazes das menos eficazes? conseguem fazer essa avaliação da eficácia? Quando é que, ainda à bocado estava a referir, desistem, não sei se é o termo certo, desistem completamente de um aluno? É porque essa prática não foi eficaz? Tentam reproduzir as vossas soluções com todos os alunos da mesma maneira? Como é que o fazem?

**ENTREVISTADO** – Não, portanto, é evidente que o tipo de actuação é em função das características de cada aluno, uns vão mais pelo rigor outros vão mais pela persuasão, também tem muito a haver com o contexto familiar, porque nós fazemos muito apelo à família, não é, porque para nós é a base de tudo, porque se nós não temos o empenhamento da família depois é muito, muito difícil, nós neste momento estamos aqui com dois casos muito complicados em que o contexto familiar não está a funcionar, não é, agora há de facto alunos..., até me estou a lembrar de um caso particular, de um menino que a mãe, ele já nos apareceu aqui na escola com 14 anos, vinha com um relatório de primeiro ciclo de assustar, de agressões a pessoas, a colegas, saltar redes, não sabia ler nem escrever, portanto, o aluno apareceu aqui com a mãe, há, e não queria vir para esta escola, queria ir para a Manuel da Maia, porque os colegas todos iam para a Manuel da Maia, tanto a mãe veio aqui com a suspeita de que a escola propositadamente não o aceitou, mandou-o para aqui, quer dizer, o menino já vinha contrariado, pronto, evidente a mãe é prostituta, a ausência do pai era total, não se sabia o que é que se passava com o pai. Evidente que a entrada deste menino, ele foi estudando primeiro o que é que ele podia fazer e ao longo do ano, depois tornou-se a desgraça da turma, não é, eram faltas sistematicamente, sempre posto fora da aula, evidente, este foi o percurso de um miúdo que caiu.

**ENTREVISTADOR** – E continuaram a articular com a família?

**ENTREVISTADO** – A mãe começou também a achar que não fazia nada do filho, portanto, nem sequer correspondia, porque nós depois mandámos telegramas, vai lá a Paula a casa, pronto, aquelas tentativas todas que nós fazemos, a própria mãe desinteressou-se e perdemos o aluno.

**ENTREVISTADOR** – Acham, então, que esse é o ponto principal neste caso ou em todos? A ruptura com a família.

**ENTREVISTADO** – Mas, agora repare, entretanto, este ano, ele reprova o ano passado, fica logo retido, mas para além do problema da retenção de um aluno dentro da escolaridade, não é problema, porque continuamos a funcionar, aliás, como podemos, é na mesma um aluno da

escola com todos os direitos e com todos os deveres, o facto é que ele abandonou mesmo a escola, praticamente já nem aparecia.

**ENTREVISTADOR – Antes dos 15 anos?**

ENTREVISTADO – Antes dos 15 anos. Entretanto, ele este ano, porque ele fez os 15 anos agora, portanto foi por poucos dias que ele ainda ficou dentro da escolaridade, não se matriculou, não se matriculou e o que é que nós fazemos? Nós insistimos, temos uma sempre a função dos alunos que não se matriculam, lá insistimos junto da família, ela, a senhora veio aqui, fez outra vez o pedido, que ele quer para o Manuel da Maia, eu própria entrei em contacto com os colegas da Manuela da Maia, que me disseram linearmente que não, porque tinham as turmas de 5º ano, portanto, todas cheias, muito problemáticas, não o queriam, pronto, lá voltou o menino aqui para a escola, entretanto o que é que acontece, a mãe é presa. A mãe é presa e então aparece o pai, não sei onde é que o senhor andava, nós não sabíamos, portanto, aparece o pai, e neste momento ele está muito bem controlado, porque, lá está, o que é a posição da família, o pai tomou conta mesmo dele, vê-se que é uma figura de peso, que ele respeita, e o facto do pai andar cá sistematicamente, vem às reuniões, vem cá sempre que a directora de turma o chama, portanto, ele sabe que o pai está ali a ter uma postura e que lhe exige, não é tão permissivo como a mãe seria, portanto ele neste momento...

**ENTREVISTADOR – Portanto o papel do encarregado de educação digamos que também foi alterado, o contexto familiar dele.**

ENTREVISTADO – Foi alterado, a figura parental, portanto, pesou ali, e ele por exemplo neste momento já está com uma atitude, não sei o que é que ele vai conseguir até final do ano, vamos lá ver, é só para lhe dizer que se comparar o que ele foi o ano passado e o que está a ser este ano, é completamente diferente, isso só para dizer que muitas vezes...Portanto muitas vezes, esta, está fora de questão, não é, penso que percebeu isso, a figura da família é fundamental.

**ENTREVISTADOR – E vocês sentem, que a escola acaba por se demitir, quer dizer, ainda há a preocupação de "pegar" nos alunos que ainda estão dentro da escolaridade obrigatória mas que não se matriculam, ainda vão à sua procura**

ENTREVISTADO – Sim, mas eu penso que, pronto, que, se o Ministério nos pedisse contas, eu penso que devia fazê-lo, porque são nossos alunos, não é, são nossos alunos, não se matricularam, estão dentro da escolaridade, e acho que a escola tem responsabilidade, nós fazemos sempre isso, portanto, como digo, actuamos ou por carta, ou por telefone, telegramas e a Paula do GAAP também.

**ENTREVISTADOR – Insistência, considera que há alunos que necessitam de mais Insistência? Quando é que atingem aquele limite com aquele aluno?**

**ENTREVISTADO** – Há casos pontuais.... existem situações destas, que me disse até pessoalmente, portanto, que não deixa a filha vir para a escola, é uma caso que até já está sinalizado de abandono, por exemplo, outro caso são....

**ENTREVISTADOR** – E está dentro da escolaridade? Para si, como responsável pela área dos alunos a partir do momento em que há um resistência ou uma desvalorização da família, como é que actuam?

**ENTREVISTADO** – Está, está dentro da escolaridade. Não, depois nós accionamos é o, portanto, é o, são os avisos para a junta de freguesia.

**ENTREVISTADOR** – Pronto, é aí que consideram mesmo abandono de facto e começam os tramites?

**ENTREVISTADO** – É, nós temos o caso de duas alunas chinesas, duas meninas que estão neste momento, uma está dentro da escolaridade outra está fora, tem 14/15 anos e não vêm à escola desde, desde o início do ano, tanto que até numa das reuniões de parceria está presente a doutora Maria dos Anjos, do Centro de Saúde, essa situação foi falada e ela teve de procurar para ver se elas também teriam acompanhamento em termos de saúde, e ela própria foi lá, há morada delas e tudo, portanto, nós accionamos os vários parceiros, aqui também a resistência da família, porque quer que as meninas estejam a trabalhar nas lojas, porque eles têm um restaurante, aquelas lojas dos chineses, não é, que está agora muito em voga, e eu sei, que se for lá agora, que as meninas tão lá.

**ENTREVISTADOR** – Vocês avaliam a eficácia das soluções, das práticas que são utilizadas pela escola? Como e com quem é que o fazem?

**ENTREVISTADO** – Nós fazemos a avaliação da escola, que é feita, a avaliação interna da escola é sempre feita todos os anos no final do ano, portanto, temos uma equipa responsável, que vai receber relatórios de todos os sectores da escola, de todos os departamentos têm de fazer a sua avaliação, conselho pedagógico nas suas várias secções, portanto, todos os sectores da escola apresentam avaliação, aqui há uma questão, que deu algum proveito, porque essa avaliação é uma avaliação interna, não é, é o elemento da turma(?), que avalia o seu trabalho, portanto, agora tem sido muito difícil para avançar-se para uma avaliação externa, tentou fazer-se isso o ano passado com os clubes, não é fácil, nós ainda não encontrámos, vamos lá ver se vamos conseguir este ano, ainda não encontrámos o mecanismo, os elementos da avaliação, no fundo, os itens da avaliação, para avaliar externamente o trabalho dos vários sectores.

**ENTREVISTADOR** – E a forma como se articularam ao longo do ano.

**ENTREVISTADO** – Tem sido muito complicado, se calhar, é a parte mais complicada. A avaliação é feita, não é, mas como digo, é sempre feita internamente, são os próprios

responsáveis que avaliam o seu trabalho. Aliás todos os anos fazemos a avaliação interna da escola (Plano de Actividades) e fazemos anualmente os devidos reajustamentos.

**ENTREVISTADOR – E o projecto educativo?**

ENTREVISTADO – Esse é revisto de 3 em 3 anos, que é a sua duração, também se fazem as alterações necessárias...mas mais em termos teóricos, as actividades implementadas são avaliadas internamente todos os anos.

**ENTREVISTADOR – O Conselho Executivo aprecia depois esse documento?**

ENTREVISTADO – Não somos nós, portanto, é mesmo, nós nomeamos, nós somos responsáveis por isso, mas nomeamos um grupo de trabalho que recolhe toda essa informação, portanto, elabora o documento, que se chama mesmo avaliação interna da escola, que vai ser, vai ser apresentado no conselho pedagógico assembleia de escola. A assembleia de escola tem de ratificar esse documento.

**ENTREVISTADOR – E esse documento não é uma mais valia, digamos assim, para o ano seguinte? Em termos de problemáticas que não foram solucionadas, outras que foram eficazes. Pensa que esse é um bom documento, por exemplo para ver essa situação da eficácia?**

ENTREVISTADO – É. Poderia ser mais, poderia ser mais, mas não deixa de ter indicadores importantes, por exemplo ao nível do cumprimento do projecto escola, dos projectos curriculares de turma, que é uma questão que eu não falei, e que, poderá, ainda não tem, eu acho que ainda não tem peso na escola, porque ainda não são assumidos verdadeiramente como uma estratégia, portanto, é um mero proform dos professores ainda, preencher o projecto curricular de turma, é mais um papel, um papel aborrecido que se faz nos conselhos de turma, ainda não entendem aquilo como uma estratégia fundamental, um meio de avaliação fundamental para perceber e actuar junto da turma.

**ENTREVISTADOR – E essa necessidade vocês sentem-na enquanto, enquanto responsáveis?**

ENTREVISTADO – Sim, sim, sem dúvida nenhuma, porque temos uma experiência disso, portanto, quando as nossas turmas, mesmo turmas complicadas, conseguem fazer, porque o projecto curricular de turma pressupõe uma avaliação da turma, dos alunos, uma caracterização, melhor dito, portanto, desde que a turma seja muito bem caracterizada, as dificuldades, os problemas, a situação familiar, e depois vai utilizar, portanto, depois vai delinear todo um programa, quando isso é bem feito nós sentimos os resultados.

**ENTREVISTADOR – E há professores já que fazem isso? E como responsável do conselho executivo não consegue passar essa mensagem aos outros professores?**

**ENTREVISTADO** – Há. Porque nós temos feito já na escola, uma, acções de formação mesmo sobre os projectos curriculares de turma.

**ENTREVISTADOR** – Quem é que os faz?

**ENTREVISTADO** – É uma professora que é experiente, é a doutora Glória, agora, eu para nomes, falha-me outra vez o apelido, que já tem vindo várias vezes.

**ENTREVISTADOR** – São vocês que solicitam?

**ENTREVISTADO** – Sim, sim, porque sabemos que ela tem experiência nesse campo, portanto, ela vem aqui fazer acções de formação, creditadas, com x horas e pronto, que teve sempre a sala cheia, não é, e nós, por acaso, ainda no outro dia falámos sobre isso, se calhar vamos ter, porque no fundo o nosso código de professores também se renova, não é, se calhar fazer outras se calhar para o ano, porque aquilo que senti, no geral, as pessoas que assistiram à acção, são de facto aquelas que perceberam realmente a função fundamental que tem o projecto curricular de turma, mas ainda há colegas para que o projecto curricular é um papelinho que se escreve, está lá, mas se nós fizermos uma leitura, realmente, do projecto curricular de turma, tem tanta coisa, pode-se fazer tanta coisa, e pode dar mais eficácia á escola.

**ENTREVISTADOR** – A área da formação é contemplada, tendo em conta a problemática dos alunos em abandono....?

**ENTREVISTADO** – Olhe, mas há uma coisa que a estatística nos diz, o abandono escolar nesta escola tem vindo a diminuir.

**ENTREVISTADOR** – E isso acha que se deve a quê?

**ENTREVISTADO** – A todos os recursos que a escola tem. Não tenho dúvida nenhuma, porque eu estou aqui à muitos anos, de facto, o abandono tem vindo a diminuir

**ENTREVISTADOR** – Aos recursos ou ao modo de agir das pessoas face aos recursos também existentes?

**ENTREVISTADO** – Pronto, se calhar não se pode dissociar as duas coisas, não sei.

**ENTREVISTADOR** – Eu ia exactamente agora pegar na questão da formação, que era, em que é que a Dr<sup>a</sup>. Concelção se tem baseado para agir desse modo, para ter essa sensibilidade, digamos assim, face a esta problemática.

**ENTREVISTADO** – Se eu tenho alguma formação específica?

**ENTREVISTADOR** – Sim, ou esse modo de agir teve a haver com alguma formação?

**ENTREVISTADO** – Não, não tenho.

**ENTREVISTADOR – Então como é que explica esse seu desempenho?, assistiu a alguma formação específica?**

ENTREVISTADO - É evidente que tenho, nós, no nosso grupo de conselho executivo, todas as acções que se realizam na escola, nós estamos sempre presentes, acções sobre os projectos curriculares , sobre a, sobre a reforma, nós estamos, por exemplo, agora sobre os agrupamentos, nós também vamos estar presentes, nós estamos sempre presentes em todas as acções de formação. Estamos sempre os três, estamos sempre, sempre presentes, não é, porque achamos que é fundamental, não é, porque, pronto, quer dizer, nós temos de saber alguma coisa....

**ENTREVISTADOR – E em relação aos outros professores, depois há a "passagem", porque é necessária, não é? Os alunos estão com os outros professores também.**

ENTREVISTADO – Pronto, portanto, depois tentamos que, portanto, que estamos nós, estão os coordenadores dos directores de turma, que são aquelas pessoas que depois podem, de certa maneira, desdobrar-se, não é, nem sempre isso tem sido assim de muito sucesso, por isso é que eu acho que as coisas são bem entendidas realmente, por um grupo da escola que já é velhinho aqui, e que, portanto, que no fundo, está atento, está sempre interessado, e que no fundo tem sido, um bocado, o motor desta escola.

**ENTREVISTADOR – Portanto, então a grande dificuldade depois centra-se na passagem de informação aos coordenadores, directores de turma...**

ENTREVISTADO – Os coordenadores, no geral, acompanham-nos sempre, não é, agora por isso, uma das dificuldades é a passagem da informação dos coordenadores para os directores de turma e depois dos directores de turma para os professores dos concelhos de turma, que isto vai, vai assim, não é, e quando o director de turma está informado, está motivado, no geral é pelo caminho andado depois para resolver os problemas, eu pessoalmente não tenho nenhuma função específica, tenho apenas o meu curso de História e tenho muita formação, pronto, vou fazendo, não é.

**ENTREVISTADOR – E foi sempre fazendo face às necessidades que sente como professor desta escola?**

ENTREVISTADO – Sempre, mas isso foi sempre, foi uma das minhas preocupações, por exemplo, fiz muita formação na área da, na área, por exemplo da motricidade, do jogo, quando estava na ludoteca, colocaram-me na ludoteca, e eu não sabia nada, o que era uma ludoteca, portanto naquela altura, naquele ano fiz tudo quanto era formação ligado ao lúdico, e portanto, aos jogos, e tudo, portanto, depois como coordenadora de História, fiz tudo quanto é formações ligadas a essa área, agora aqui, vou fazendo formações, nem sempre gosto, agora estou a ser, estou a ser sincera, e sempre são aquelas que me dizem muito em termos pessoais

mas que eu sinto necessidade do cargo, portanto, sobre, agora, a reforma, como eu digo, sobre a avaliação, sobre o projecto curricular, que esse para mim é mesmo fundamental.

**ENTREVISTADOR – Então, esse já se prende mais com a área dos alunos. Então essas são as necessidades que sente?**

ENTREVISTADO – Essa área vai ser o nosso grande desafio para o ano, que é o problema do abandono.

**ENTREVISTADOR – Relativamente ao seu modo de agir nesta função, pensa que tem que modificar ainda alguma coisa para as coisas melhorarem?**

ENTREVISTADO – Acho que sim, penso tanto nisso que se calhar, às vezes devia ser um bocadinho mais directiva. Não consigo, não é, o casaco não me serve... Eu às vezes digo assim, vou vestir um casaco que não me serve, se calhar não vale a pena.

**ENTREVISTADOR – Isso prende-se com dificuldades que passa pelo modo como chega aos outros professores?**

ENTREVISTADO – Sim.

**ENTREVISTADOR – Mas porquê? Porque acha que são soluções de ordem prática que, a seu ver, beneficiam estes alunos ou acha que não consegue fazer chegar o seu discurso?**

ENTREVISTADO – Nem sempre concordo com o modo de actuação de alguns professores. São questões que têm a haver com o modo como os professores se relacionam com os alunos, e já não estou a falar bem das práticas pedagógicas, já nem entrou por aí, não é, mas ao nível mesmo da relação, portanto, como se relacionam com os alunos, como resolvem os problemas disciplinares, como cumprem ou não cumprem as normas da escola.

**ENTREVISTADOR – E sente que são lacunas dos professores, em termos das prática pedagógicas?**

ENTREVISTADO – Mas eu digo, porque há de facto professores, isto aqui entre nós, não é, porque eu defendo a classe de professores, mas vamos lá ver, como eu também estou, e devo ser criticada por tudo o que falho, há aqui coisas que os professores falham muito, e falham muito no cumprimento na regra, o que é uma coisa engraçada, portanto, que se exige aos alunos mas os professores falham muito no cumprimento das regras, porque a escola tem regras, tem normas, não é, e há alguns professores que não estão de acordo e não cumprem, não é bem assim.

**ENTREVISTADOR – E estão estabelecidas, fazem parte desta escola, de quem cá entra...**



**ENTREVISTADO** – E claro, como é inevitável, num corpo docente tão grande como o desta escola nem sempre há concordância, eu às vezes não concordo com a maneira como os professores funcionam.

**ENTREVISTADOR** – E em relação às suas práticas. Acha que são práticas adequadas a estes alunos? Todos os professores têm práticas adequadas a estes alunos?

**ENTREVISTADO** – Todos não, isso era utópico.

**ENTREVISTADOR** –Pela formação isso não poderia ser colmatado?

**ENTREVISTADO** – Eu não sei. Eu não sei se é uma questão de formação, se é uma questão de postura, perante a vida, perante os alunos, acho que até mesmo em termos ideológicos mais latos, não sei se é só a formação, não é, penso que a maneira como as pessoas entendem o tipo de alunos que nós temos, a atitude correcta a ter com eles, eu realmente, acho que é a posição que tem perante a vida, não é, agora, eu talvez falhe, que eu se calhar em alguns casos, mas isso eu não consigo, nalguns casos devia ser mais directiva, devia agir de outra maneira, se calhar impor mais, eu tento chamar mais as pessoas...

**ENTREVISTADOR** – Relativamente aos professores?

**ENTREVISTADO** – Sim, e alguns professores também me criticam por eu não ser muito directiva com os alunos, não é, embora eu não sou permissiva, não sou permissiva de maneira nenhuma, porque não sou mesmo, mas também não sou muito directiva com os alunos, no sentido de ser muito dura, de fazer discursos muito ríspidos, não consigo.

**ENTREVISTADOR** – Mas essa forma de estar, tem-se dado bem relativamente a este tipo de alunos? Pensa que essa forma de agir está adequada?

**ENTREVISTADO** – Se calhar não sou eu que deverei dizer isso. Eu acho que é, mas eu se calhar, mas essa avaliação, se calhar, quando sair daqui para o ano ou daqui a dois anos, não sei se vou sair para o ano, essa avaliação terá de ser feita pela escola, não é.

**ENTREVISTADOR** – E é essa parte que tenta passar aos outros professores, no sentido de que a regra, parte afectiva é que é importante?

**ENTREVISTADO** – Neste alunos, para mim é autoridade afectiva, é a autoridade do afecto, mas não pode ser de outra maneira, eu quando digo autoridade não é, vamos lá, autoritarismo, eles têm de sentir que aquilo que eu digo é para ser feito, quando digo a um aluno, "Vais fazer isto.", não preciso de estar aos gritos, mas eu digo-lhe logo que tem de ser mesmo, porque se ele negar eu ponho-o fora da escola e chamo os pais, portanto eu aí não cedo mesmo, mas ao mesmo tempo tenho de lhe explicar a razão para que estou a fazer assim, eles têm de compreender, não é, eu jogo muito também com os afectos.

**ENTREVISTADOR – e acha que são esses professores que não tendo essa forma de estar, esse modo de agir acabam por ter mais dificuldades em lidar com esses alunos?**

**ENTREVISTADO –** Mas isto também é a minha perspectiva. É verdade, são os que se confrontam depois com problemas muito graves, graves em termos da relação com os alunos e depois, é evidente, com todo o contexto da sala de aula, os Insucessos...

**ENTREVISTADOR – Como são esses professores, em termos de estratégias pedagógicas, acha que eles são inovadores ?...**

**ENTREVISTADO –** Eu aqui acho que há, dois níveis diferentes ao nível do segundo ciclo, eu penso que a maioria dos professores são muito mais inovadores em termos pedagógicos, os colegas de segundo ciclo, ao nível do terceiro ciclo nós temos alguns problemas, penso que são os meus, colegas que são mais resistentes, à inovação pedagógica...

**ENTREVISTADOR – É o professor mais tradicional, mais directivo, estratégias pouco diferenciadas...?**

**ENTREVISTADO –** Mais avesso à inovação, sim, e isso até nós notamos, até nas actividades que definem para as turmas, visitas de estudo, pronto, de facto é um grupo, portanto, que neste momento existe para.... Muitos professores do segundo ciclo e do terceiro. De facto, nós é quase como se fossem duas escolas dentro da escola, embora o peso maior, até pelo número de alunos e professores, esta é uma escola essencialmente de segundo ciclo.

**ENTREVISTADOR -** Pensa que essa, essa inovação, digamos assim, os ateliers, as visitas, é sempre visto na perspectiva do professor, ou acha mesmo que é uma motivação dos alunos, terem esse tipo de estratégias pedagógicas mais diferenciadas, acha que eles aprenderiam mais se os professores fossem menos tradicionais?

**ENTREVISTADO –** Vamos lá ver, eu, eu relativamente às estratégias de aula, eu não sou fundamentalista, isto é, "olha, esta é que é boa", eu acho que todas são boas quando aplicadas com bom senso e no momento certo, não é, há um momento da aula, se calhar, que temos de fazer uma aula mais positiva, se aquilo for o certo para aquele momento, e se, pronto, vamos lá ver, acho que, se calhar, o professor, o bom professor terá de saber dosear as várias perspectivas, agora há aqui uma coisa que nós não podemos esquecer, é que nós temos aulas de 90 minutos, uma aula de 90 minutos é um desafio para o professor.

**ENTREVISTADOR – E o professor recebeu formação para ter, para dar as aulas, para saber gerir o tempo dos 90 minutos? Que é que acontece a esses alunos, com essas aulas?**

**ENTREVISTADO** – Isso passa muito pela, isso passa muito pelo, pela parte mesmo já, já pedagógica, portanto, dos departamentos, não há de facto assim, não há nenhuma formação especial para, que foi dada aos professores.

**ENTREVISTADOR** – Que é que esses alunos fazem, estes alunos mais de risco, r, o que é que lhes acontece nessas aulas de 90 minutos?

**ENTREVISTADO** – Uma aula de 90 minutos, como eu digo, é um, é um desafio para todos, como uma aula de 90 minutos pode ser, coisa muito boa, todos nós temos aulas de 90 minutos, não é, todas, todas, tirando, penso que o inglês, porque as línguas de início são, era de facto, e nós, pedagogicamente, aceitámos os argumentos dos colegas, esta, as línguas de início, são, eram muito complicado aulas de 90 minutos para um quinto ano, de Inglês, pronto, até porque os colegas defendem que a, o facto de terem várias vezes durante a semana em termos de aprendizagem é mais benéfico do que estar concentrado, pronto, depois, por exemplo, há muitas questões que se colocam, uma aula de 90 minutos de algumas disciplina há apenas uma vez por semana, é horrível, não é, porque se calha um feriado, se o professor falta, são quinze dias sem ver o aluno, portanto, isso são questões que nós entendemos esses aspectos todos, agora uma aula de 90 minutos, tem de ser uma aula muito bem dada, e sobretudo, muito gerida nos seus vários momentos, que o professor tem de ver o momento da exposição, o momento do trabalho, tem que ser uma aula, realmente, muito motivada, porque senão deve uma coisa horrível.

**ENTREVISTADOR** – E alguns professores conseguem-no fazer?

**ENTREVISTADO** – Há muitos colegas que têm, que conseguem, penso que sim, portanto, que há professores que querem mesmo aulas de 90 minutos, não é, e há outros menos, e o que aconteceu é que nós, por exemplo, neste momento, eu recebo todas as semanas, à quarta-feira, a avaliação da sala de integração, nós temos a sala de integração que é outro sector, como eu falei, é outro dos recursos da escola, que se está a revelar fundamental. A sala de integração é a sala que recebe vários tipos de alunos, ela foi criada essencialmente para os alunos que eram colocados fora da sala de aula.

E os absentistas de pátio, não é, portanto, aqueles que não estavam no pátio, eram canalizados para a sala de integração, e os alunos que eram colocados fora de aula por questões disciplinares, pronto. Depois aí, o que é que nós notámos, que esses alunos (imperceptível), iam para a sala de integração, existia dois tipos de alunos, o aluno ocasional, pronto, aquele que, coitado, naquele dia está mal disposto, aborreceu o professor e foi parar à sala, e o sistemático, não é, e então naqueles casos graves, que no ano passado havia uma turma que, de facto terrível, que era o top 10 da sala de integração, a própria sala começou a definir um programzinho para esses meninos, que eram quatro ou cinco, pronto, em que eles foram retirados de algumas aulas curriculares, iam para lá, portanto, fazer trabalhos, porque a sala de

Integração tem três, tem três salas, o espaço tem três salas, uma tem tranca, é logo recebido por um professor, que vai falar com ele, saber a razão porque ele está ali, o que é que se passou e tal, portanto, e depois canaliza-o conforme o caso, ou para a sala ao lado onde ele vai fazer um trabalho, pode ser até um trabalho enviado pelo professor que o colocou fora da sala de aula, ou vai para a sala de expressão plástica, porque às vezes há alunos que vêm de tal maneira alvoroçados, portanto, irritados e tudo, que não vale a pena pô-lo a fazer um trabalho de português, ou de francês, portanto, vai para uma sala de expressão plástica, onde vai-se acalmar e vai fazer um trabalho.

**ENTREVISTADOR – Mas tem sempre que passar pelas três fases, pelo menos a primeira tem sempre que passar?**

ENTREVISTADO – Sim, sim, isso é obrigatório, porque são os colegas que estão nessa primeira sala que depois vão canalizá-lo ou para uma ou para outra. Entretanto, o que é que nós vimos, porque os professores que estão na sala de integração cobrem todo o horário escolar, desde as 8:30 até um quarto para as cinco.

**ENTREVISTADOR – São horários que estão por preencher?**

ENTREVISTADO – Não sei senhora doutora Helena, sabe que nós pelo facto de termos aulas de 45 minutos e 90, temos de dar aulas de compensação horária, as aulas eram de 50, não é, o facto de ter 45, portanto o Ministério fez uma fórmula, todo o professor que tem o horário completo tem de dar 2 horas de compensação, o professor que tem menos horas dá apenas uma hora, nós fomos buscar todas essas horas de compensação, ao horário que todos os professores têm, fomos buscar colegas que estão, e temos aqui vários, que estão na reforma, e que já não vão dar aulas, vão ser reformados no final do ano, alguns casos que por questão de saúde, portanto, não têm prática pedagógica, só têm portanto, de maneira que canalizámos tudo para a sala de integração, colegas que têm o horário completo, completou-se o horário, de maneira que se conseguu, perfeitamente, cobrir todo...

**ENTREVISTADOR – Esse projecto, é um projecto da vossa escola, que vocês sentiram necessidade para estes alunos difíceis, no sentido do abandono.**

ENTREVISTADO – É um projecto da escola, que já tem dois anos... portanto, aos meninos de pátio que andavam por lá e aos alunos que querem ir para fora de aula para irem jogar à bola. Mas depois, o que é que nós sentimos, que havia horas em que os professores estão lá sem fazer nada, e achámos que era um recurso que não estava a ser bem rentabilizado, e então, este ano, para além dessa componente disciplinar que é fundamental, evidente, há outra componente, que são os apoios, porque nós estamos a receber, cada vez mais alunos de 5º ano, que nos chegam aqui, turmas inteiras, sem saber ler nem escrever.

**ENTREVISTADOR – Então, serve, de certo modo, como estudo acompanhado, é?**

ENTREVISTADO – É, portanto, é sobretudo na vertente do português e matemática, portanto, há muitos alunos, e também estão abertos a meninos...

**ENTREVISTADOR – E são professores dessa área que estão lá?**

ENTREVISTADO – Sim, porque esses professores, porque aí nós seleccionámos, os professores que são de português e de matemática ficam mais para os apolos do que, outros, nós sabemos, são alunos até complicados, alunos que têm grandes dificuldades ao nível do português, tem x horas de português lá, aos outros que têm mais a matemática, vão ter, portanto, é um reforço em termos da aprendizagem, sobretudo na vertente do português e da matemática, e depois também há aqueles alunos, têm dificuldade em fazer trabalhos de casa, e vão lá e pedem para fazer o trabalho de casa, há outros, portanto, há outros alunos que têm grande instabilidade emocional, para quem a vertente, portanto, da expressão é muito importante, os próprios directores de turma canalizam-nos para a sala de expressão plástica.

**ENTREVISTADOR – Eles têm de ser sempre canalizados por uma das situações, ou porque são expulsos da sala de aula, ou porque os próprios professores agora vêm que é um bom recurso para esses alunos?**

ENTREVISTADO – São (sempre canalizados), portanto, foi feito um levantamento com os directores de turma, neste momento, a sala já tem o máximo de alunos, a rentabilização da sala está quase a 100%, praticamente. Mas, por exemplo, eu, como digo, todas as semanas a colega que é responsável, que é a Adelaide, que é uma das nossas assessoras, traz-me sempre o levantamento semanal, por exemplo, esta semana foi terrível, de alunos colocados fora da sala de aula, esta semana foi muito má. É o cansaço de final de ano, de final de período, que de ano não é.

**ENTREVISTADOR – Isso sente-se? Para os alunos e para os professores?**

ENTREVISTADO – Sim, funcionários, alunos e professores, está tudo muito cansado neste momento, faz-nos falta aquela paragem de Novembro, faz falta mesmo.

**ENTREVISTADOR – Doutora "A", eu penso que vou dar por terminada a entrevista. Quer referir mais alguma questão?**

ENTREVISTADO – Não

**ENTREVISTADOR – Então, muito obrigada pelo tempo que disponibilizou.**

## **Anexo C - Análise de conteúdo das entrevistas**

TEMA I-: CONCEPÇÕES ACERCA DO ABANDONO ESCOLAR E SENTIMENTOS VIVIDOS

Sub-Tema 1-Factores associados ao abandono e ao risco de abandono escolar

| <i>Categorias</i>                   | <i>Indicadores</i>       | <i>Unidades de Registo</i>   | <i>A</i> | <i>B</i> | <i>C</i> | <i>D</i> | <i>E</i> | <i>F</i> |
|-------------------------------------|--------------------------|--|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| Factores Escolares ligados ao aluno | Desinteresse pela escola | - o abandono escolar é o reflexo da falta de interesse pela escola   | X        |          |          |          |          |          |
|                                     |                          | - parte dos alunos repete a escola e ninguém diz nada  | X        |          |          |          |          |          |
|                                     |                          | - grandes desajustamentos dos alunos   | X        |          |          |          |          |          |
|                                     |                          | - há muitos alunos para quem a escola não diz nada   | X        |          |          |          |          |          |
|                                     |                          | - São alunos muito desmotivados, são alunos que se deixam andar e rapidamente caem no abandono   |          |          | X        |          |          |          |
|                                     |                          | - Se perguntamos o que querem da vida: "Não sei.". Portanto não têm um objectivo, a escola não lhes diz nada   |          |          | X        |          |          |          |
|                                     |                          | - para já porque a motivação é muito pouca   |          |          |          | X        |          |          |
|                                     |                          | - porque nós fazemos tentativas, nós temos uma escola com N actividades, desde computadores, desde uma mediateca altamente equipada com tudo e mais alguma coisa, com jogos, com Internet, com tudo o que se possa poder prever, mas agarrar esses alunos é muito difícil. |          |          |          | X        |          |          |
|                                     |                          | - considero abandono aqueles que em vez de virem para a escola, em vez de virem para as aulas, vinham para a escola e ficavam no pátio, Isso para mim é abandono, mais grave ainda é não virem para a escola.  |          |          |          | X        |          |          |
|                                     |                          | - São miúdos que à partida estão desmotivados na escola, portanto  |          |          |          |          |          | X        |
|                                     |                          | -Mas estou-me a lembrar também, de uma Cláudia do ano passado, ela andava no oitavo ano, em que a escola para ela era um pesadelo. Passar do portão para dentro era muito complicado   |          |          |          |          |          | X        |

### Anexo C – Análise de conteúdo das entrevistas

| <i>Categorias</i>                          | <i>Indicadores</i>                                 | <i>Unidades de Registo</i>   | <i>A</i> | <i>B</i> | <i>C</i> | <i>D</i> | <i>E</i> | <i>F</i> |
|--|--|--|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| <b>Factores Escolares ligados ao aluno</b> | <b>Desinteresse pelas aulas</b>                    | -o miúdo que era um dos mais novos, não queria, se ia às aulas não causava problemas, mas pronto não queria...   |          | X        |          |          |          |          |
|  |  | - o recreio era muito mais forte do que estar na aula  |          | X        |          |          |          |          |
|  |  | -...ele continua na escola, ele deixou foi de frequentar as aulas. .   |          | X        |          |          |          |          |
|  |  | - quer dizer, ele não detesta a escola, ele gosta do edifício, ele gosta da escola e gosta de estar na escola, mas, as disciplinas dizem-lhe muito pouco                                     |          | X        |          |          |          |          |
|  |  | - porque ele não gosta de estar nas aulas, não gosta porque ele não consegue participar, são aulas de noventa minutos, não tem concentração para noventa minutos, é completamente impossível |          |          |          | X        |          |          |
|  |  | - não têm interesse nenhum, nenhum nas aulas   |          |          |          | X        |          |          |
|  |  | - não têm objectivos, vêm para aqui, sentam-se na carteira da sua escolinha, e pronto, para eles é só a escola...  |          |          |          |          |          | X        |
|  |  | - É a vaguear no pátio...Mas depois não assiste às aulas   |          |          |          |          |          | X        |
|  |  | o que ela queria era estar com os colegas lá fora  |          |          |          |          |          | X        |
|  | <b>Problemas de aprendizagem/insucesso escolar</b> | - têm falta de conhecimento mesmo ao nível básico  | X        |          |          |          |          |          |
|  |  | - em termos de conhecimento estavam sempre inferiorizados  | X        |          |          |          |          |          |
|  |  | - o assumirem a personagem do anti-heroi, pronto, aquele que perante o professor... ele não sabe nada  | X        |          |          |          |          |          |
|  |  | - ...não sabia ler nem escrever  | X        |          |          |          |          |          |
|  |  | - Não a escola também não lhes dá muita coisa, pois a escola podia dar mais....  |          | X        |          |          |          |          |



| <i>Categorias</i>                          | <i>Indicadores</i>  | <i>Unidades de Registo</i>  | <i>A</i> | <i>B</i> | <i>C</i> | <i>D</i> | <i>E</i> | <i>F</i> |
|--|---------------------|---|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| <b>Factores Escolares ligados ao aluno</b> |                     | - e depois tem outro problema gravíssimo, vem com lacunas imensas, ele está numa aula de Inglês, numa aula de Matemática, não sabe nada, não consegue acompanhar os colegas, acaba por não conseguir desenvolver essas competências |          |          |          | X        |          |          |
|  |                     | - Este ano esteve matriculada nesta escola, e já não consegue, não consegue, bloqueia   |          |          |          |          |          | X        |
|  | <b>Indisciplina</b> | - já que eles não se conseguiam portanto apresentar em termos de postura dentro da sala de aula   | X        |          |          |          |          |          |
|  |                     | - mas perante o professor assume-se como aquele que é capaz de enfrentar o professor, é capaz de irritar o professor, é capaz de fazer mal aos colegas...   | X        |          |          |          |          |          |
|  |                     | - Os problemas às vezes surgem dentro da sala de aula quando há um madço da turma e um professor  | X        |          |          |          |          |          |
|  |                     | - Isto foi há três anos (que só frequentava o recreio), agora está a ir às aulas, agora está com mais problemas disciplinares do que de faltas.   | X        |          |          |          |          |          |
|  |                     | - vinha com um relatório de primeiro ciclo de assustar, de agressões a pessoas, a colegas, saltar redes   | X        |          |          |          |          |          |
|  |                     | - Evidente que a entrada deste menino, ele foi estudando primeiro o que é que ele podia fazer e ao longo do ano depois tornou-se a desgraça da turma, não é   | X        |          |          |          |          |          |
|  |                     | - porque o aluno que é absentista, que é mal comportado, quem tem riscos, geralmente dentro da turma tem a sua desvalorização   |          | X        |          |          |          |          |
|  |                     | - Tudo são comportamentais, desde o aluno que não vem às aulas, como o aluno que se porta mal, c  |          |          | X        |          |          |          |
|  |                     | - os problemas que eles causam...de comportamento pois claro  |          |          |          |          | X        |          |

### Anexo C – Análise de conteúdo das entrevistas

| <i>Categorias</i>                          | <i>Indicadores</i>  | <i>Unidades de Registo</i>  | <i>A</i> | <i>B</i> | <i>C</i> | <i>D</i> | <i>E</i> | <i>F</i> |
|--|---|---|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| <b>Factores Escolares ligados ao aluno</b> | <b>Relação entre problemas de aprendizagem e de comportamento</b>             | - nunca consegui desligar os problemas de comportamento dos problemas de aprendizagem   | X        |          |          |          |          |          |
|  |   | -eles a partir da altura em que eles começam a perceber que até são capazes de fazer alguma coisa..., portanto começam a ter algum sucesso e logo, mas isso é nítido começam logo a melhorar as formas de comportamento. Para mim, nunca consegui distinguir as duas coisas | X        |          |          |          |          |          |
|  |   | - Essas duas coisas são indissociáveis, portanto no geral há um primeiro cdo muito mal consolidado  | X        |          |          |          |          |          |
|  | <b>Dinâmica do abandono: relação entre a indisciplina/absentismo/abandono</b> | - depois quando não consegue vencer essa fase (aquele que é capaz de enfrentar o professor, é capaz de irritar o professor, é capaz de fazer mal aos colegas...) começa lentamente a abandonar as aulas, torna-se absentista e depois torna-se abandonico                   | X        |          |          |          |          |          |
|  |   | - o sentimento de que não são capazes de acompanhar o grupo, não são capazes de acompanhar os colegas... [é por vezes, para mim, uma das razões da indisciplina dentro da sala de aula, por parte desses alunos complicados e depois leva ao abandono da escola             | X        |          |          |          |          |          |
|  |   | - o caminho começa assim: começam primeiro indisciplinados dentro da sala, depois começam a tornar-se absentistas e depois abandonam... no geral este é o percurso  | X        |          |          |          |          |          |
|  |   | -Ah! Eu tenho outra aluna, ..., e essa miúda, que é a Ana, muito interessante. É uma miúda com capacidades, até podia ser uma ótima aluna, e andou, faltava, andava assim, faltou imenso.   |          |          |          |          |          | X        |
|  |   | - porque ela foi sempre boa aluna até ao sexto ano, a partir daí, as coisas começaram-se a... Ela era uma aluna que faltava imenso, e portanto, veja, houve director de turma do sétimo, do oitavo e chegou a mim no nono ano com o mesmo problema de faltas.               |          |          |          |          |          | X        |
|  |   | -Depois era um professor que dizia: "Ah mas isso ela, há dois anos também fazia isso, ela nem sequer faz Educação Física!"  |          |          |          |          |          | X        |
|  |   | - E a mãe, por exemplo... eu acho que a relação que falhou foi a relação familiar. E a partir daí ela começou também a, pronto a escola não diz nada, e há que enfim, se eu não for à aula também...  |          |          |          |          |          | X        |

| <i>Categorias</i>                          | <i>Indicadores</i>                                      | <i>Unidades de Registo</i>  | <i>A</i> | <i>B</i> | <i>C</i> | <i>D</i> | <i>E</i> | <i>F</i> |
|--|---|---|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| <b>Factores Escolares ligados ao aluno</b> | <b>Acumulação do Insucesso - repetências sucessivas</b> | - à medida que vão tendo repetências, começam a acumular o Insucesso, estas coisas juntas formam um bloco muito explosivo   | X        |          |          |          |          |          |
|  |   | - No quinto, no sexto... Aliás, chegam aqui já com problemas muito graves! ... Talvez no quinto ano. Que nos são enviados do Primeiro Ciclo, porque o Primeiro Ciclo não tem capacidade nenhuma de resolução e então remete-nos os casos muito graves.  | X        |          |          |          |          |          |
|  |   | - outra coisa ela era repetente também. No oitavo ano repetiu, repetiu o ano, o ano passado já era, já era pela terceira vez que estava a repetir.  |          |          |          |          |          | X        |
|  |   | - Portanto, ela tinha faltas, mas repetiu o ano.  |          |          |          |          |          | X        |
|  |   | -Portanto havia alguma coisa que já estava a correr mal, já corria desde o sétimo ano   |          |          |          |          |          | X        |
|  |   | -E passa no sétimo ano e no oitavo ano reprova, e no oitavo ano torna a reprovar, e torna a reprovar uma terceira vez.  |          |          |          |          |          | X        |
|  | <b>Procedimentos disciplinares excludentes</b>          | - Vamos privilegiar o grupo e aí começam a surgir as suspensões, os processos disciplinares   | X        |          |          |          |          |          |
|  |   | - e portanto é começar no fundo a anular tudo o que não se conseguiu captar, não se conseguiu alterar os comportamentos, não é por acaso que os processos disciplinares são nos segundos e terceiros períodos, porque aquele aluno já está "perdido"... | X        |          |          |          |          |          |
|  |   | - Está perdido mesmo, é a realidade. Em termos de faltas, em termos de comportamento, em termos de aprendizagem, já tem as negativas todas  | X        |          |          |          |          |          |
|  |   | - uma pessoa sabe que está perdido, e portanto, aí há que salvar o grupo  | X        |          |          |          |          |          |
|  |   | - eram faltas sistematicamente, sempre posto fora da aula, evidente, este foi o percurso de um miúdo que calu.  | X        |          |          |          |          |          |
|  |   | -... para quem (professor) um aluno indisciplinado é um aluno para quem a escola deve acionar todos os meios que tem em termos disciplinares, para começar a ... expulsar...  | X        |          |          |          |          |          |

### Anexo C – Análise de conteúdo das entrevistas

| <i>Categorias</i>                          | <i>Indicadores</i>                                | <i>Unidades de Registo</i>  | <i>A</i> | <i>B</i> | <i>C</i> | <i>D</i> | <i>E</i> | <i>F</i> |
|--|---|---|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| <b>Factores Escolares ligados ao aluno</b> |   | - Nós só consideramos abandono escolar quando a sua ausência das aulas, ou a sua frequência passa a ser mais de vinte e cinco por cento das aulas dadas.  |          |          | X        |          |          |          |
|  |   | -Ia passando, mas sempre com muitas faltas. Sempre, sempre, sempre.   |          |          |          |          |          | X        |
|  | <b>Pretensão de frequentar outra escolas</b>      | - o aluno apareceu aqui com a mãe e não queria vir para esta escola, queria ir para a Manuel da Maia, porque os colegas todos iam para a Manuel da Maia   | X        |          |          |          |          |          |
| <b>Factores pessoais ligados ao aluno</b>  | <b>Baixa auto-estima</b>                          | -sentem-se confrontados com a sua "ignorância" relativamente aos colegas  | X        |          |          |          |          |          |
|  |   | - sentem inferiores mesmo relativamente aos outros  | X        |          |          |          |          |          |
|  |   | - é um grande sentimento de auto-estima, ou falta de sentimento de auto-estima-   | X        |          |          |          |          |          |
|  |   | - muitos desses alunos, aquilo que tinham dentro deles era uma carga de Insegurança tão grande, tão grande, tão grande, que procuravam marcar isso através ... assumindo o papel de anti-heroi  | X        |          |          |          |          |          |
|  |   | - mas ela, sentia um bocado o gozo também por parte dos colegas, sentia-se mal.   |          |          |          |          |          | X        |
|  |   | -Os próprios colegas dela, fazem-na sentir mal quando ela vem à escola. Portanto, se ela já tem problemas anteriores, quando ela chega é confrontada com tudo o resto. É como se fosse mesmo um pesadelo. Vem tudo ao de cima. Pronto...                |          |          |          |          |          | X        |
|  | <b>Idade desadequada ao nível da escolaridade</b> | -já nos apareceu aqui na escola com 14 anos   | X        |          |          |          |          |          |
|  |   | -quando um aluno atinge a fase de absentista e de abandonador, no geral já é um aluno "velho", nós chamamos o velho... Está ali nos 14 / 15 anos, e quando os apanhamos nessa fase depois o processo de voltar é muito difícil para dar a volta a isso. | X        |          |          |          |          |          |
|  |   | - à medida que os miúdos vão crescendo na idade, vão sendo mais absentistas   |          | X        |          |          |          |          |

| <b>Categorias</b>                         | <b>Indicadores</b>                  | <b>Unidades de Registo</b>  | <b>A</b> | <b>B</b> | <b>C</b> | <b>D</b> | <b>E</b> | <b>F</b> |
|---|-------------------------------------|---|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| <b>Factores pessoais ligados ao aluno</b> |                                     | - portanto a mãe veio aqui com a suspeita de que a escola propositadamente não o aceitou, mandou-o para aqui, quer dizer, o menino já vinha contrariado, pronto, evidente   | X        |          |          |          |          |          |
|   | <b>Toxicod dependência</b>          | -No nosso meio também tivemos alguns casos de abandono por toxicod dependência, portanto famílias de toxicod dependentes, as tais famílias problemáticas. E depois esse percurso fez com que causem problemas             |          |          | X        |          |          |          |
|   |                                     | -São tudo alunos problemáticos, tudo, tudo. Cada um com o seu problema, completamente diferentes. Até um aluno com consumos de drogas é um aluno problemático   |          |          | X        |          |          |          |
|   | <b>Problemas de saúde</b>           | -Há um aluno que afinal não vem à Escola porque é extremamente gordo e brincam com ele, outro porque tem os dentes ou não tem dentes, outro porque ouve mal e fica no banco de trás                                       |          |          | X        |          |          |          |
|   |                                     | - Um aluno que tem cleptomania é um aluno problemático, ...   |          |          | X        |          |          |          |
|   |                                     | -e veja, para a mãe a levar até à entrada da escola, e depois só entra se alguém, se sentir que há um amigo que a vá buscar ali; portanto, há... tem a ver um bocado com o foro psicológico, não é só o querer abandonar. |          |          |          |          |          | X        |
| <b>Factores familiares</b>                | <b>Carências sociais/económicas</b> | - graves carências em termos de educação, às vezes até mais do que económicas por parte das famílias  | X        |          |          |          |          |          |
|   |                                     | - mãe é prostituta, a ausência do pai era total, não se sabia o que é que se passava com o pai  | X        |          |          |          |          |          |
|   |                                     | - com nenhuma ou com nenhum apoio por parte da estrutura familiar   | X        |          |          |          |          |          |
|   |                                     | - Famílias completamente destruídas que estão, ou está o pai ou está a mãe, ou um está preso, ou outro está doente, ou tem não sei quantos irmãos   |          | X        |          |          |          |          |
|   |                                     | -Em princípio lidamos com factores exteriores à Escola. Em especial uma família destruída   |          |          | X        |          |          |          |
|   |                                     | - especialmente também factores económicos, factores sociais, falta de Interesse...   |          |          | X        |          |          |          |
|   |                                     | -Do meio social, falta de Interesse mesmo familiar.   |          |          | X        |          |          |          |
|   |                                     | - São alunos ... não têm qualquer estruturação familiar.  |          |          | X        |          |          |          |

### Anexo C – Análise de conteúdo das entrevistas

| <i>Categorias</i>          | <i>Indicadores</i>  | <i>Unidades de Registo</i>   | <i>A</i> | <i>B</i> | <i>C</i> | <i>D</i> | <i>E</i> | <i>F</i> |
|----------------------------|---|--|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| <b>Factores familiares</b> |   | - no âmbito desta escola especialmente o abandono escolar aqui é essencialmente de carácter social.  |          |          | X        |          |          |          |
|                            |   | -Nós temos um grupo de alunos que têm grandes dificuldades económicas e sociais e isso leva-os a abandonar uma vez que não têm acompanhamento familiar. Esse é o grande problema.  |          |          |          | X        |          |          |
|                            |   | -são especialmente os factores sociais e familiares. Sociais por falta de dinheiro, por falta de apoio social e também por falta de acompanhamento familiar, sim aqui na escola eu estou absolutamente convencida disso.   |          |          |          | X        |          |          |
|                            |   | -... a mãe é que, para receber o rendimento mínimo, os veio matricular na escola   |          |          |          | X        |          |          |
|                            |   | -Com o próprio aluno e com a família, porque uma grande parte dos problemas que nós temos vêm da família, porque são crianças de famílias monoparentais, outros nem monoparentais  |          |          |          | X        |          |          |
|                            | <b>Falta de acompanhamento</b>                                  | - Nós recebemos nas turmas que abandonam sistematicamente alunos do bairro 2 de Maio e de outros bairros degradados que normalmente tem umas famílias sem qualquer tipo de estrutura que não conseguem acompanhar os alunos de maneira nenhuma   |          |          |          | X        |          |          |
|                            |   | - portanto são famílias monoparentais outras nem isso, não existe ninguém e existe um tio que ficou com a criança, existe um primo que por acaso trata de, e eu já tive até aqui uma turma, que eu nunca pensei que pudesse existir neste mundo, em que os próprios miúdos tratavam deles. |          |          |          | X        |          |          |
|                            |   | - os próprios garotos, não tinham ninguém. O pai estava preso, a mãe tinha fugido, os irmãos tinham-se ido embora e era o próprio garoto que tratava dele próprio e imagina isso leva mais cedo mais tarde a um abandono   |          |          |          | X        |          |          |
|                            |   | - a família não dá apoio nenhum...   |          |          |          |          | X        |          |
|                            |   | - (o desinteresse pela escola) Isso tem a ver com a situação familiar em casa. E então, o problema dela era a família.   |          |          |          |          |          | X        |
|                            |   |  |          |          |          |          |          |          |
|                            | <b>Responsabilidade dos filhos mais velhos pelos mais novos</b> | - ou é preciso alguém, principalmente as miúdas acontece aqui na escola, eu acho que o principal que acontece às miúdas é o facto de terem que tomar conta dos irmãos mais pequenos, porque as mães vão trabalhar  |          | X        |          |          |          |          |
|                            |   | - ou porque não está ninguém em casa, portanto alguém tem que ficar com as crianças mais pequenas e normalmente as miúdas, algumas fazem esse papel  |          | X        |          |          |          |          |

| <i>Categorias</i>          | <i>Indicadores</i>   | <i>Unidades de Registo</i>  | <i>A</i> | <i>B</i> | <i>C</i> | <i>D</i> | <i>E</i> | <i>F</i> |
|----------------------------|--|---|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| <b>Factores familiares</b> |  | - e a partir dessa conversa, a partir dessa conversa, eu fiquei estupefacta e perguntei-lhe "Mas tu não vens à escola há três anos?", "Não, eu tenho estado fechado em casa há três anos.", e fiquei muito admirada, depois, tudo bem, continuámos o trabalho e no final da aula disse "Olha Miguel, eu quero falar contigo."   |          |          |          |          | X        |          |
|                            |  | -o miúdo era bastante meigo, era uma criança bastante meiga, ficou comigo e contou-me a razão, por sua vez a Irmã, que também estava nessa turma, não vinha, estava trancada em casa há dois, e ficámos a saber depois, de eu falar com ele particularmente, que a mãe não os deixava vir à escola.   |          |          |          |          | X        |          |
|                            |  | - que eu, por exemplo, tinha uma aluna, que chegava normalmente atrasada porque antes de vir para a escola tinha que deixar o almoço feito, tinha que deixar a Irmã na escola, tinha que deixar o Irmão não sei onde...,  |          |          |          |          | X        |          |
|                            | <b>Ausência de regras</b>  | - muita ausência de regras, porque para a maior parte deles as regras que conhecem são as regras que eles próprios mantêm   | X        |          |          |          |          |          |
|                            | <b>Fraca expectativa familiar relativamente à escola</b>                       | - Eu acho que as pessoas ainda não têm perspectivas, não há... as famílias, não têm perspectivas, para quê estudar?   |          | X        |          |          |          |          |
|                            |  | - mas a valorização que havia da escola, do saber, do saber fazer, do saber falar, do saber ler, que havia antigamente e que se vê às vezes nos pais dos miúdos, "Ah porque eu não estudei, não os posso acompanhar"  |          | X        |          |          |          |          |
| <b>Factores sociais</b>    | <b>Alteração de características sociais dos alunos mais recentes na escola</b> | -A diferença, nestes últimos quinze anos (desde que saíu até regressar novamente por concurso), a diferença de miúdos que temos aqui na escola, eu não lhe sei explicar, mas é do dia para a noite, não tem nada a ver, em quinze anos, como é que isto mudou, como é que os irmãos mais novos de alguns que estavam cá há quinze anos têm características completamente diferentes, os sobrinhos daqueles que estavam cá há quinze anos têm características completamente diferentes |          | X        |          |          |          |          |
|                            |  | -e a escola que era uma escola em que os miúdos eram miúdos muito, muito, muito sociáveis, muito afectivos..., nunca foi uma escola de topo em termos de avaliação  |          | X        |          |          |          |          |

### Anexo C – Análise de conteúdo das entrevistas

| <i>Categorias</i>                                   | <i>Indicadores</i>   | <i>Unidades de Registo</i>  | <i>A</i> | <i>B</i> | <i>C</i> | <i>D</i> | <i>E</i> | <i>F</i> |
|---|--|---|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| <b>Factores sociais</b>                             |  | - mas sempre foi uma escola em termos de solidariedade, de liberdade, de tolerância, entretanto perdemos tudo   |          | X        |          | X        |          |          |
|   | <b>Inserção da Escola em meio problemático</b>                         | - e temos como agravante a escola estar inserida no meio, numa série de bairros que são problemáticos já por si. Portanto com poucas perspectivas.  |          | X        |          |          |          |          |
| <b>Factores ligados à escola/ sistema educativo</b> | <b>Procedimentos excludentes segundo a Lei nº30</b>                    | -Portanto a lei 30 para os que estão fora da escolaridade é clara, eles atingindo o limite, o triplo das faltas ficam imediatamente excluídos   | X        |          |          |          |          |          |
|   |  | - Isto é assim: ele está matriculado, mas ele não vem à escola, que é um caso de abandono mesmo e não vem mesmo à escola e portanto exclui-se já vai sair na pauta por exclusão, está excluído mesmo, está fora da escolaridade.  | X        |          |          |          |          |          |
|   |  | - Então aqueles alunos mais velhos que estão fora da escolaridade, e porque são alunos Indisciplinados e problemáticos, eu sei que a tentação, o mais fácil é exactamente começar a marcar faltas   | X        |          |          |          |          |          |
|   |  | - e começar a marcar processos disciplinares e assim ele acaba por ser excluído quando estão no limite de idade.  | X        |          |          |          |          |          |
|   | <b>Desgaste e frustração dos professores face à escola</b>             | - eu acho que o corpo docente se esgotou, esgotou-se, cansou-se   |          | X        |          |          |          |          |
|   |  | - portanto, das duas uma, ou isto muda e conseguimos fazer alguma coisa ou então não sei vamos aguentar muito mais tempo  |          | X        |          |          |          |          |
|   |  | -factores pedagógicos talvez, não digo que não haja factores pedagógicos é natural que haja, não vou dizer que não, que nós não somos perfeitos como professores  |          |          |          | X        |          |          |
|   | <b>Padrões de comportamento heterogéneos por parte dos professores</b> | - porque, uma coisa que eu acho gravíssima e que acontece em vários conselhos de turma é o professor de português dizer, "O menino não pode ter o boné.", e depois o professor de matemática diz, "Pode ter sim senhor, porque eu acho que o boné fica muito bem, faz parte da característica do menino." e depois o professor de ciências diz, "Olha pode ter ou não ter!", o professor de matemática diz, "Pode chegar atrasado não há problema.", o professor de ciências.... há uma tentativa muito grande para... exactamente, Isso é uma baralhão tremenda para as crianças |          |          |          | X        |          |          |



| <i>Categorias</i>                                   | <i>Indicadores</i>                                  | <i>Unidades de Registo</i>  | <i>A</i> | <i>B</i> | <i>C</i> | <i>D</i> | <i>E</i> | <i>F</i> |
|---|---|---|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| <b>Factores ligados à escola/ sistema educativo</b> |   | - quer dizer, se for 7º, 8º e 9º já não é tão grave, agora ao nível de 5º é uma coisa perfeitamente incrível, uma criança que vem de uma escola com um professor ou dois, não é, vai encontrar dez professores, cada um a sua regra é completamente impossível.                                       |          |          |          | X        |          |          |
|   |   | - cada coisa que se lhe diga, não têm capacidade crítica, e então, e os professores têm maneiras de ver, e maneiras de sentir e maneiras de actuar diferentes, um diz uma coisa o outro diz outra, se calhar não é tão diferente quanto isso, mas eles interpretam como sendo diferentes, de modo que |          |          |          |          | X        |          |
|   |   | - e nesta fase, especialmente para estes miúdos muito frágeis, é preciso que haja um certo rigor, uma certa uniformidade, e com muitos professores, cada um da sua maneira, ...   |          |          |          |          | X        |          |
|   | <b>Dinâmica das aulas/métodos muito expositivos</b> | -Ainda ontem alguém da minha direcção de turma, me dizia: "Ó professora acha correcto? O professor chega à aula escreve, escreve, escreve no quadro e dita, dita, dita, dita. Nós estamos cansados daquelas aulas!".  |          |          |          |          |          | X        |
|   |   | -E são planificações tem a ver com o próprio professor. Quer dizer, cada um é que sabe. Mas se forem todas todas, todas, todas assim, é evidente que o aluno não aguenta.   |          |          |          |          |          | X        |
|   | <b>Inexistência de prevenção precoce</b>            | -E que a escola se calhar para agarrar aquela miúda não sei. Teria que fazer, ter feito já há mais tempo, porque ela já estava no oitavo ano, e se não o fez desde o quinto ano, não é? O oitavo ano é muito mais difícil.  |          |          |          |          |          | X        |
|   | <b>Falta de cursos técnico-profissionais</b>        | -Mas depois, eu acuso muito os cursos a falta de cursos tecnológicos e profissionais para os miúdos, acuso muito  |          | X        |          |          |          |          |
|   |   | - porque acho que, eu não sei muito bem como é que funcionavam, porque felizmente já não sou desse tempo, mas as escolas comerciais, industriais, mas sei que os miúdos pelo menos quando acabavam o liceu, vá lá, tinham uma preparação para qualquer coisa  |          | X        |          |          |          |          |
|   |   | - e o que eu vejo agora é que os miúdos não têm preparação para nada em especial  |          | X        |          |          |          |          |
|   |   | -Eu sei ligar tomadas, eu sei mudar interruptores, eu sei pegar numa serra e cortar, eu sei fazer uma série de coisas que agora sei que os miúdos saem e nem isso sabem fazer   |          | X        |          |          |          |          |
|   |   | - portanto nem sequer têm, nem para fazer fretes podem, não há preparação para  |          | X        |          |          |          |          |

## Anexo C – Análise de conteúdo das entrevistas

### II-Tema: Sentimentos vividos pelos professores face ao abandono e aos alunos em risco de abandono

| <i>Categorias</i> | <i>Indicadores</i>         | <i>Unidades de Registo</i>   | <i>A</i> | <i>B</i> | <i>C</i> | <i>D</i> | <i>E</i> | <i>F</i> |
|-------------------|----------------------------|--|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| <b>Fracasso</b>   | <b>Insucesso da escola</b> | - porque acho que é um insucesso da escola que não conseguia cumprir   | X        |          |          |          |          |          |
|                   |                            | - quando nós perdemos um aluno, a escola fica mais pobre   | X        |          |          |          |          |          |
|                   |                            | - Eu acho que a escola também não tem grandes respostas a dar  |          | X        |          |          |          |          |
|                   |                            | - Eu não quero culpar a escola, mas também não quero deixar de culpar a escola, porque eu acho que a escola tem um papel nisto-  |          | X        |          |          |          |          |
|                   |                            | - Eu não sei qual é a volta que se eu soubesse, se já tivesse descoberto qual era o dia, já tinha tentado pelo menos pagar a minha ideia ou vender a minha ideia para alguém acreditar   |          | X        |          |          |          |          |
|                   |                            | - a exigência também não chega, o estarmos a exigir mais também não é suficiente, tínhamos que ter outras... alternativas, também.   |          | X        |          |          |          |          |
|                   |                            | - É evidente que eles têm que saber ler, escrever e contar, mas também é evidente que eles têm que também ter outro nível de experiências na escola, vivências na escola, também que a escola não pode oferecer, mas que devia oferecer. |          | X        |          |          |          |          |
|                   | <b>Insucesso pessoal</b>   | - quando um aluno se torna abandonador, é um insucesso para mim  | X        |          |          |          |          |          |
|                   |                            | -eu sinto-me mal como pessoa, muito mal.   | X        |          |          |          |          |          |
|                   |                            | -isto é o sentimento que eu tenho.   | X        |          |          |          |          |          |
|                   |                            | -Tirando um amargo de boca que fica de perdemos aquele menino ou menina naquelas idades tão tenras ainda   |          | X        |          |          |          |          |
|                   |                            | -A mim em termos pessoais custa-me imenso ver miúdos meus, que abandonaram, aí na rua, custa-me imenso é um amargo que eu tenho  |          | X        |          |          |          |          |

| <i>Categorias</i> | <i>Indicadores</i>   | <i>Unidades de Registo</i>  | <i>A</i> | <i>B</i> | <i>C</i> | <i>D</i> | <i>E</i> | <i>F</i> |
|-------------------|--|---|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| <b>Fracasso</b>   | <b>Impotência perante factores externos</b>                | -Às vezes sim outras vezes não vale a pena, também houve casos que eu já abandonei ... e desisti deles.   | X        |          |          |          |          |          |
|                   |  | -só me sinto completamente impotente quando os pais comungam desse absentismo, o que também acontece.   |          |          | X        |          |          |          |
|                   |  | -E são mesmo com problemas muito graves que nós não conseguimos resolver  |          |          | X        |          |          |          |
|                   |  | - Integrá-lo (ao aluno), depende do caso em si, se for um caso com problemas familiares se for um caso em que tem aversão à escola, por exemplo, aversão a determinados tipos de matérias...  |          |          |          | X        |          |          |
|                   |  | -Soluções... soluções que não são soluções visto que não resolvem o problema que ele é muito difícil de resolver, mas pelo menos tentativas para que os miúdos não saiam da sala de aula.   |          |          |          |          | X        |          |
|                   | <b>Baixa expectativa dos professores acerca dos alunos</b> | -Agora tem a ver com os critérios de avaliação. Alguns alunos que vão transitar de ano, não é porque tenham adquirido todos os conhecimentos que lhes dêem direito a passagem, mas há alguns que não conseguem mesmo, nós sabemos isso, os handicaps são de tal maneira grandes | X        |          |          |          |          |          |
|                   |  | -então o que nós notamos, alguns que fazem o percurso coerente, portanto, querem aquilo, mas há miúdos que têm expectativas muito altas e nós sabemos que eles não vão conseguir cumpri-las   | X        |          |          |          |          |          |
|                   |  | -os alunos têm expectativas altas, porque há, por exemplo, alguns que sabemos que vão transitar no 6º ano, mas nestas condições eles querem logo dizer que vão para a escola x porque querem ser médicos, querem ser....., e isso é muito difícil às vezes                      | X        |          |          |          |          |          |
|                   |  | - nós já sabemos que não vai ser benéfico, estamos no fundo a usar a nossa experiência de eles reprovarem, porque para o ano não vão melhorar de certeza absoluta, só vai piorar, portanto é mais um insucesso, então para esses meninos é evidente, o que é que nós fazemos?   | X        |          |          |          |          |          |
|                   |  | - o problema para mim é, os miúdos abandonarem a escola se eles conseguissem aprender uma profissão, fazer qualquer coisa, gostar de qualquer coisa, fazer qualquer coisa, seguir um caminho...   |          | X        |          |          |          |          |
|                   | <b>Sentimento de falhar</b>                                | - eu se calhar em alguns casos também falho   | X        |          |          |          |          |          |
|                   |  | -alguns casos devia ser mais directiva, devia agir de outra maneira, se calhar impor mais, eu tento chamar mais as pessoas...   | X        |          |          |          |          |          |

### Anexo C – Análise de conteúdo das entrevistas

| <i>Categorias</i>     | <i>Indicadores</i>                                 | <i>Unidades de Registo</i>   | <i>A</i> | <i>B</i> | <i>C</i> | <i>D</i> | <i>E</i> | <i>F</i> |
|-----------------------|--|--|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| <b>Fracasso</b>       |  | - E saber que fui responsável em determinado momento da vida dele que fui tão importante, fui responsável de alguma forma por ele, isso é que me custa   |          | X        |          |          |          |          |
|                       |  | - tem que ser toda a gente envolvida no processo de inter-ajuda em relação a esta miúda, senão todos nós falhamos.   |          |          |          |          |          | X        |
|                       |  | -Mas também insisti muito, mas também vacilei muito, e pensei que não ia chegar a lado nenhum.   |          |          |          |          |          | X        |
|                       |  | -porque é que eu estou a ser assim, acho que é uma parvoíce estar a fazer isto, se calhar não vou ganhar, entre aspas, nada com isso porque a A se calhar não vai singrar, não vai neste ano, enfim, vai correr tudo mal.            |          |          |          |          |          | X        |
| <b>Falta de apoio</b> | <b>Falta de envolvimento de outros professores</b> | - Nós por vezes temos algumas "lutas" com situações mais complicadas, com colegas que não entendem isto  | X        |          |          |          |          |          |
|                       |  | - Eu não advogo de maneira nenhuma e isto, contra a opinião de alguns colegas, as pessoas elegeram-nos e as pessoas quando nos elegeram sabiam qual era a nossa filosofia perante estes nossos alunos problemáticos                  | X        |          |          |          |          |          |
|                       |  | -Estar a falar é complicado, cada um sente a coisa de maneira diferente, e se há uns que se envolvem mais e tentam ajudar, há outros, que, pronto, é outro caso, e portanto não há nada a fazer, e partem desse princípio.           |          |          |          |          |          | X        |
|                       |  | - Há sempre a fazer qualquer coisa. E isto tem que ser, não é só o director de turma, não é? Que dá uma disciplina, que é Português, ou História, não interessa  |          |          |          |          |          | X        |
|                       |  | -Mas teve azar, quer dizer, teve azar e teve sorte. Porque ela achava que a directora de turma ia fazer a mesma coisa, que os outros também fizeram isto, e chegava ao fim do ano a passar   |          |          |          |          |          | X        |
|                       |  | -Às vezes dizem-me mas porque é que eu tenho que estar com este, com esta proximidade com os alunos, porque depois acabo por sentir, acabo por sofrer, vou para casa com estes problemas, ao jantar sou capaz de falar deles, não é? |          |          |          |          |          | X        |
|                       |  | - E estou aqui, não é? Ainda quase a pedir aos outros colegas, a mendigar no fundo, colaboração.   |          |          |          |          |          | X        |

| <i><b>Categorias</b></i> | <i><b>Indicadores</b></i>  | <i><b>Unidades de Registo</b></i>   | <i><b>A</b></i> | <i><b>B</b></i> | <i><b>C</b></i> | <i><b>D</b></i> | <i><b>E</b></i> | <i><b>F</b></i> |
|--------------------------|--|---|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| <b>Falta de apoio</b>    | <b>Falta de estruturas de apoio (pouca intervenção de Instituições para apoio à família)</b> | -mas não devia ser com o nosso esforço, devia ser a organização central   |                 | X               |                 |                 |                 |                 |
|                          |  | - eu não estou a culpar nem estou a dizer que as culpas é do poder central, não não tem nada a ver com isso, devia haver realmente umas estruturas de apoio   |                 | X               |                 |                 |                 |                 |
|                          |  | -Esperava que essas Instituições, relativamente a estes alunos, esperava que dessem uma ajuda à família   |                 |                 |                 | X               |                 |                 |
|                          |  | -ora se houvesse uma instituição que tivesse um serviço domiciliário que, segundo diziam, havia, que desse apoio a essa família e a criança pudesse estar aqui às oito e meia e não se tivesse que levantar às cinco, para fazer tudo isso e estar aqui às nove, eu acho que era de uma utilidade extrema, eu nunca consegui. |                 |                 |                 | X               |                 |                 |
| <b>Dever</b>             | <b>Recuperar o aluno</b>   | - Para mim um aluno problemático é um aluno sempre para recuperar, nunca para expulsar da escola, foi sempre a postura, desta escola.   | X               |                 |                 |                 |                 |                 |
|                          |  | - É evidente que não são sou só eu  | X               |                 |                 |                 |                 |                 |
|                          |  | - este ano ele reprovou, mas para além do problema da retenção de um aluno dentro da escolaridade, não é problema, porque continuamos a funcionar, aliás, como podemos  | X               |                 |                 |                 |                 |                 |
|                          |  | - é na mesma um aluno da escola com todos os direitos e com todos os deveres, o facto é que ele abandonou mesmo a escola, praticamente já nem aparecia.   | X               |                 |                 |                 |                 |                 |
|                          |  | - eu própria entrei em contacto com os colegas da Manuela da Maia, que me disseram linearmente que não, porque tinham as turmas de 5º ano todas cheias, muito problemáticas, não o queriam  | X               |                 |                 |                 |                 |                 |
|                          |  | -Para a minha turma um aluno absentista, causa uma grande preocupação, e eu tento tudo por tudo ir recuperar esse aluno.  |                 |                 | X               |                 |                 |                 |
|                          |  | - de qualquer forma sentimo-nos sempre muito mal e até ao final do ano escolar nunca consideramos que o aluno está completamente perdido. Tentamos uma vez e outra sempre ir buscar.  |                 |                 | X               |                 |                 |                 |

### Anexo C – Análise de conteúdo das entrevistas

| <i>Categorias</i> | <i>Indicadores</i>                        | <i>Unidades de Registo</i>  | <i>A</i> | <i>B</i> | <i>C</i> | <i>D</i> | <i>E</i> | <i>F</i> |
|-------------------|---|---|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| <b>Dever</b>      |   | - Houve dois casos que eu realmente não consegui, mas dei um bocadinho de alento possível, portanto não senti esse aluno a perder-se  |          |          | X        |          |          |          |
|                   |   | -De resto tento tudo por tudo e tenho tido bons resultados.   |          |          | X        |          |          |          |
|                   |   | - a turma sente a perda de um colega como também um prejuízo, uma perda, não um alívio, mesmo que seja um alívio problemático não há alívio num aluno que abandona, pelo contrário preocupação, a cem por cento.  |          |          | X        |          |          |          |
|                   |   | -Mas também não foi só a pensar, por exemplo, não foi só a pensar em ajudá-lo em relação a terminar o nono ano. Porque ele tem mesmo que fazer o nono   |          |          |          |          |          | X        |
|                   | <b>Desejo que sejam úteis à sociedade</b> | - eu acho que cada vez há essa insistência, o desejo de, já não é que sejam alguém, terem cursos, é o desejo de saberem fazer uma coisa   |          | X        |          |          |          |          |
|                   |   | - eu não quero que eles sejam doutores, só quero que eles saibam fazer qualquer coisa, que gostem de fazer qualquer coisa, seja em que profissão for,   |          | X        |          |          |          |          |
|                   |   | - eu digo muito isto aos miúdos "Nem que seja a varrer a rua", digo aos meus filhos inclusive "Nem que seja a varrer a rua, tens é que varrer a rua bem".   |          | X        |          |          |          |          |
|                   |   | - Preocupação mesmo, não só pelo momento presente, pelo próprio aluno, como para futuramente, para a sociedade, para o meio, para, para o futuro quer deles, quer sociedade, quer da escola, quer do bairro, isso tudo.   |          |          | X        |          |          |          |
|                   |   | - Agora aquilo que eu acho do abandono escolar, acho que a ideia é péssima, não é? Abandonar a escola, sem ficar com nenhuma, nenhuma base que possa depois em termos futuros servir para algo, para pensarem numa profissão, enfim, ser alguém na vida, no fundo.                            |          |          |          |          | X        |          |
|                   | <b>Desejo de proteger</b>                 | -(o limite, o ponto da desistência) Quando acho que se eu continuar a insistir, perco o aluno dentro dos portões da escola.   |          | X        |          |          |          |          |
|                   |   | - Eu há dois anos tive um caso aí de um menino que ainda anda aí e que ainda continua a ser um menino problemático, com absentismo, nunca abandonou, eu acho que felizmente eu tomei a posição de não apertar mais com ele porque senão ele saía dos portões da escola e não voltava cá mais. |          | X        |          |          |          |          |
|                   |   | - E eu prefiro que eles estejam aqui dentro do pátio mesmo que não venham às aulas do que estejam lá fora.  |          | X        |          |          |          |          |

| <i>Categorias</i>  | <i>Indicadores</i>                          | <i>Unidades de Registo</i>  | <i>A</i> | <i>B</i> | <i>C</i> | <i>D</i> | <i>E</i> | <i>F</i> |
|--------------------|---|---|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| <b>Dever</b>       |   | - mas ao menos ainda os vejo.   |          | X        |          |          |          |          |
|                    |   | -Ainda vou passando por eles. Ainda vou " então conta-me lá"...acho que não é um abandono efectivo da escola, eu acho que é importante.   |          | X        |          |          |          |          |
|                    |   | - e eu a partir do terceiro período não insisti mais, achei que, eu preferia que ele entrasse dentro dos portões, ficasse no espaço da escola, que não roubasse, que não batesse, ...que cumprisse pelo menos essas regras de recreio       |          | X        |          |          |          |          |
|                    |   | - sinto-me muito triste quando penso o que é que vão ser deste miúdos. Angustia-me tanto isto, não sei o que é que vai ser deste miúdos..., o que é que vai ser desta gente   |          | X        |          |          |          |          |
|                    |   | -De aqui a uns anos vamos encontrá-los uns bem outros mal, mas o que é que vai ser destes miúdos?   |          | X        |          |          |          |          |
|                    |   | - Até que ponto eu tenho sido importante no crescimento e no desenvolvimento deles. Gostava muito de falar sobre isso horas e horas a fundo com outros antigos alunos, novos alunos, com várias pessoas, com várias crianças, gostava muito |          | X        |          |          |          |          |
| <b>Preocupação</b> | <b>Pessimismo quanto ao futuro do aluno</b> | - eu não gostava que eles abandonassem a escola, o problema é que sei, que eles não vão fazer nada  |          | X        |          |          |          |          |
|                    |   | - e também não há incentivo porque também não há saída, quer dizer não há maneira de os orientar.   |          | X        |          |          |          |          |
|                    |   | -Eu acho isto muito triste. E como sou mãe de dois miúdos com sete anos cada vez me angustia mais isto, isto angustia-me muito eu ver que os miúdos não têm saída   |          | X        |          |          |          |          |
|                    |   | - é grave é as consequências do abandono, para mim, portanto o número até acho um bocado insignificante, o que preocupa é o depois, depois.   |          | X        |          |          |          |          |
|                    |   | -Mas por exemplo estão em final de ciclo, no final do sexto ano e suponhamos aí com treze anos, quase catorze, já começam alunos a preocupar-me porque está a acabar quase a sua escolaridade   |          |          | X        |          |          |          |
|                    |   | -Como professor sinto-me muito mal quando um aluno abandona porque sinto que é um cidadão que amanhã está na rua, e isso preocupa-me muito, muito, muito, muito mesmo. Muito!   |          |          | X        |          |          |          |

### Anexo C – Análise de conteúdo das entrevistas

| <i>Categorias</i>  | <i>Indicadores</i>  | <i>Unidades de Registo</i>  | <i>A</i> | <i>B</i> | <i>C</i> | <i>D</i> | <i>E</i> | <i>F</i> |
|--------------------|---|---|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| <b>Preocupação</b> |   | -O não fazer nada, o não ter objectivos. Preocupa-me tremendamente, e é sobretudo isso que eu sinto quando perco um aluno, quando um aluno começa a ser absentista e quando ele se foi, pronto. |          |          | X        |          |          |          |
|                    | <b>Feedback negativo do percurso de vida dos alunos</b>   | -os nossos meninos do 6º ano, que são muitos que estão aqui com qualidade que não vão fazer o 3º ciclo porque isto é uma miragem pensarmos que eles vão conseguir                               | X        |          |          |          |          |          |
|                    |   | - porque naqueles casos em que eles não querem e vão para as escolas, nós sabemos que ao fim de um mês eles já estão fora, porque nós temos o feedback do percurso deles.                       | X        |          |          |          |          |          |
|                    |   | - agora também há casos de alunos que apesar de dizer que não querem e vão para escolas de terceiro ciclo mas no geral acabam mesmo por abandonar tudo  | X        |          |          |          |          |          |
|                    | <b>Desvalorização profissional do aluno</b>               | - eu julgo que o amargo mesmo é de aqui a uns anos irem arrumar carros  |          | X        |          |          |          |          |
|                    |   | - e vão andar a saltar de empregos miseráveis, em empregos miseráveis e vão acabar sempre normalmente muito prejudicados  |          | X        |          |          |          |          |
|                    | <b>Repercussões sociais negativas do abandono escolar</b> | - e vão ser fardos na sociedade   |          | X        |          |          |          |          |
|                    |   | - e vão ser fardos para nós próprios  |          | X        |          |          |          |          |
|                    |   | - Acho que isto é um problema social muito grave, e acho que não é de Lisboa, não é da zona, é do país  |          | X        |          |          |          |          |
|                    |   | - Temos um problema social  |          |          |          | X        |          |          |
|                    |   | - Para a própria sociedade, acima de tudo para a própria sociedade onde eles estão inseridos  |          |          |          | X        |          |          |
|                    |   | - Eu acho que há fraca expectativa da sociedade em si mesma.  |          |          |          | X        |          |          |
|                    |   |   |          |          |          |          |          |          |



| <i>Categorias</i> | <i>Indicadores</i>                             | <i>Unidades de Registo</i>   | <i>A</i> | <i>B</i> | <i>C</i> | <i>D</i> | <i>E</i> | <i>F</i> |
|-------------------|--|--|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| <b>Confiança</b>  | <b>Acredita nas potencialidades dos alunos</b> | - e que eu acho que Isso é importante também para evitar o abandono, o facto dos miúdos todos serem capazes de fazer alguma coisa, todos eles têm aspectos positivos, todos eles são capazes de fazer, uns com menos uma nota outros com mais uma nota, mas todos fazem, todos são capazes de fazer.   |          | X        |          |          |          |          |
|                   |  | - Eu acho que até há pouco abandono escolar, dada as características dos miúdos que temos aqui e até acho que ainda há muitos que se vão aguentando.   |          | X        |          |          |          |          |
|                   |  | - agora os miúdos gostam de vir à escola efectivamente e é aí que eu ainda não conseguia dar a volta como é que, se eles gostam de vir cá nem que seja para jogar a bola, não interessa, estar no espaço-escola que eles sabem que é um espaço controlado e que tem regras                             |          | X        |          |          |          |          |
|                   |  | - É uma escola problemática, mas eu acho que os nossos alunos gostam de vir à escola, gostam de estar na escola, gostam dos professores, isto que eu lhe estou a dizer é muito verdade. Poderão não gostar de um ou outro ou de ter... uma "avaria" maior com alguém                                   |          | X        |          |          |          |          |
|                   |  | - portanto estamos a falar dos poucos meninos que eu acho que são poucos, os de absentismo e abandono. A maior parte dos miúdos portanto gosta de vir à escola   |          | X        |          |          |          |          |
|                   |  | - Eles gostam de frequentar a biblioteca, a ludoteca, mesmo os "bandidos", mesmo os que têm mais dificuldades, gostam de estar na biblioteca, gostam de estar na ludoteca, têm regras muito específicas que os cumprem naqueles espaços abertos, são espaços abertos, mas eles cumprem aquelas regras! |          | X        |          |          |          |          |
|                   |  | - Não há nenhum menino ali, quer dizer, raríssimas excepções, não desaparecem livros, não partem, não estragam, não portanto, eles cumprem as regras da biblioteca, da ludoteca, portanto do centro de recursos.   |          | X        |          |          |          |          |
|                   | <b>Acredita na coesão da turma</b>             | Sou muito pela coesão de turma e vou por aí pronto.  |          |          |          |          |          | X        |
|                   | <b>Acredita nas potencialidades da escola</b>  | -acho que há também um esforço da escola em chamá-los e insistir, insistir, insistir, mas não acho que seja muito grave o abandono.  |          | X        |          |          |          |          |
|                   |  | - É uma escola problemática mas eu vou pôr cá os meus filhos no 5ºano.   |          | X        |          |          |          |          |

### Anexo C – Análise de conteúdo das entrevistas

| <i>Categorias</i> | <i>Indicadores</i>                            | <i>Unidades de Registo</i>   | <i>A</i> | <i>B</i> | <i>C</i> | <i>D</i> | <i>E</i> | <i>F</i> |
|-------------------|---|--|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| <b>Confiança</b>  | <b>Acredita nas potencialidades da escola</b> | - confio nesta escola, confio nas soluções que esta escola apresenta, confio no corpo docente desta escola, confio. A sério!... acredito no corpo docente desta escola.  |          | X        |          |          |          |          |
|                   |   | - porque é que, acho que o nosso passo, o nosso esforço agora deve ser fazer-los gostar de estar dentro da aula.   |          | X        |          |          |          |          |
|                   |   | - eu acho que agora estamos a tentar voltar a aconchegar outra vez a fazer qualquer coisa com isso (...em termos de solidariedade, de liberdade, de tolerância...)   |          | X        |          |          |          |          |
|                   |   | - eu acho que há um apoio tão grande entre nós, há efectivamente, não quer dizer que, isto não é perfeito esta escola, não é de longe a escola perfeita, mas há efectivamente um bom grupo de suporte e de apoio e de continuação.   |          | X        |          |          |          |          |
|                   |   | - Tem um corpo docente estável, portanto isso é muito importante, estável e interessante ainda por cima. É um bocado a nossa camisola, aqui é um bocado a nossa camisola, por acaso  |          | X        |          |          |          |          |
|                   |   | - até porque a escola tem feito uma tentativa enorme, nós temos vários educadores de pátio, temos uma senhora, uma rapariga jovem que é uma Paula que tem um relacionamento óptimo com os garotos, que se dirige a casa de todos eles cada vez que é necessário.   |          |          |          | X        |          |          |
|                   |   | - para já na minha indignação, porque eu continuo a achar que a escola tem de ser um lugar de santuário, digamos, tem de ser uma coisa muito boa, tem de ser, e é uma coisa que as pessoas não podem desperdiçar, é um direito mas é também um dever, é uma coisa excelente que as pessoas têm à mão   |          |          |          |          | X        |          |
|                   |   | - tal como um hospital para quando a pessoa tem saúde, são coisas excelentes, são pérolas, são benefícios que nem toda a humanidade tem e que as pessoas tem de usar delas, e portanto as pessoas não podem desperdiçar.   |          |          |          |          | X        |          |
|                   |   | -Por outro lado a escola em si, como conceito tem de ser isso, mas na prática também tem de ser, portanto todos nós que cá estamos dentro temos de colaborar para isso; e depois as pessoas têm de se convencer disso e voltar ao critério anterior de que a escola traz benefícios e traz vantagens sociais e traz, para além das vantagens científicas, etc... |          |          |          |          | X        |          |
|                   |   | -Também depende da escola, porque se eu estiver sozinha com todas as minhas convicções, com todo o meu esforço, os meus colegas não corresponderiam e se a escola não arranjar apoio e não estivermos todos nisso, a professora sozinha não vai...   |          |          |          |          | X        |          |

| <i>Categorias</i> | <i>Indicadores</i>                                  | <i>Unidades de Registo</i>  | <i>A</i> | <i>B</i> | <i>C</i> | <i>D</i> | <i>E</i> | <i>F</i> |
|-------------------|---|---|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| <b>Confiança</b>  | <b>Acredita na escola como espaço securizante</b>   | -Em relação à Escola eu acho que se tenta tudo por tudo que essas situações não aconteçam.  |          |          |          |          |          | X        |
|                   |   | - acho que é o passo que nos falta, é fazer-los gostar também de vir, mas eles gostam...eu não sei muito bem, mas eu tenho aprendido ao longo destes anos que estes miúdos necessitam da nossa protecção  |          | X        |          |          |          |          |
|                   |   | - eles sentem em nós, sentem-se protegidos ao pé de nós, e eu acho que é por isso que eles vêm mais. Eles sentem-se protegidos de estar daquele portão cá para dentro   |          | X        |          |          |          |          |
|                   |   | Há uma protecção que eles sentem, apesar de poderem discutir e portarem-se mal, há uma protecção que eles sentem, há um apoio que eles sentem   |          | X        |          |          |          |          |
|                   |   | - pronto o toca a trabalhar, toca a trabalhar, não há ninguém, chega não se sabe a que horas devido à falta de estruturação da família eu acho que eles aqui sentem uma protecção, acho efectivamente, e acho que eles gostam muito de vir para a escola... |          | X        |          |          |          |          |
|                   |   | - mais grave ainda, pelo menos estavam aqui, estavam num sítio relativamente seguro. É melhor do que ficarem no bairro ou terem solicitações diferentes como droga e outras coisas do género, não é?  |          |          |          | X        |          |          |
|                   |   | - tentar aproximá-los ao espaço escolar. Tentou-se sempre sempre  |          |          |          | X        |          |          |
|                   | <b>Acredita nas potencialidades dos professores</b> | - Qual é o perfil dum professor, as características de um professor... o que consegue dar a volta..., eu acho que é um bocado acreditar nisto, eu acho que é o acreditar.   |          | X        |          |          |          |          |
|                   |   | -Eu continuo a achar que é os professores (que conseguem promover soluções mais eficazes), temos aqui muito bons professores.   |          | X        |          |          |          |          |
|                   |   | - Eu acho que as pessoas acreditam, eu acho que as pessoas se esforçam e que tentam arranjar uma maneira qualquer de dar a volta, ou de tentar dar a volta  |          | X        |          |          |          |          |
|                   |   | - Eu sou um bocado sonhadora, mas eu continuo a achar que é ...eu acho que é os professores acreditarem, ver que os professores acreditam efectivamente que há soluções. E conseguem  |          | X        |          |          |          |          |
|                   |   | -A vontade de conseguir resolver os problemas, eu acho que isto é o principal, a vontade de conseguir resolver os problemas   |          | X        |          |          |          |          |

### Anexo C – Análise de conteúdo das entrevistas

| <i>Categorias</i> | <i>Indicadores</i>                            | <i>Unidades de Registo</i>  | <i>A</i> | <i>B</i> | <i>C</i> | <i>D</i> | <i>E</i> | <i>F</i> |
|-------------------|---|---|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| <b>Confiança</b>  |   | - a disponibilidade que muitos de nós temos, o positivo que temos de que até vamos ser capazes de melhorar alguma coisa, eu acho que estas são as melhores práticas que temos aqui nesta casa.  |          | X        |          |          |          |          |
|                   |   | - portanto, das duas uma, ou isto muda e conseguimos fazer alguma coisa ou então não sei vamos aguentar muito mais tempo, portanto eu acho que é um esforço mesmo.  |          | X        |          |          |          |          |
|                   |   | -Eu penso que o professor consegue, ou que tenta, pelo menos, resolver os problemas, da maneira, mais fácil para o aluno, de maneira a tentar integrá-lo na escola  |          |          |          | X        |          |          |
|                   |   | -Em relação às minhas turmas, eu não sinto, sinto é que dois ou três elementos que enfim... que queriam deixar a escola, só que há sempre há sempre um professor que ajuda, é depois em casa, mas os miúdos vão ficando, é sempre uma população assim.  |          |          |          |          |          | X        |
|                   | <b>Acredita em si como Directora de Turma</b> | - talvez, talvez me atribua alguma importância, sim. (como Directora de Turma)  |          |          |          |          | X        |          |
|                   |   | - eu queria, queria, que eu lhe desse uma opinião mais simpática, mais esperançada (risos), com mais sucesso, com uma experiência de sucesso, mas de facto, eu não vou desistir   |          |          |          |          | X        |          |
|                   |   | - como lhe disse, eu não desisto, mas, a minha esperança é pouca no sucesso   |          |          |          |          | X        |          |
|                   |   | - Acredito em mim. Eu falho como qualquer pessoa, não é?  |          |          |          |          |          | X        |
|                   |   | -Eu primeiro que tudo ... Conto, conto comigo...:   |          |          |          |          |          | X        |
|                   | <b>Satisfação pelo sucesso do aluno</b>       | - mas a partir de certa altura toda a gente percebe que se um aluno tiver um bocadinho de sucesso isso vai-lhe dar graxa ou ânimo ao ego  |          |          |          |          | X        |          |
|                   |   | -E a (aluna) A, eu acho que tinha cumprido a minha tarefa, acho que acabou.   |          |          |          |          |          | X        |
|                   |   | -De uma forma satisfatória, não é? Porque conciliou, conseguiu, enfim, não faltar tanto no período, conseguiu singrar, conseguiu singrar naquele ano, passar sem negativas. Está a ver uma miúda que tinha cinco e seis negativas, e portanto conseguiu |          |          |          |          |          | X        |

II- Tema: A prevenção do abandono escolar na escola

Sub-tema 1- A acção directa dos professores

| <i>Categorias</i>                 | <i>Indicadores</i>                                 | <i>Unidades de Registo</i>  | <i>A</i> | <i>B</i> | <i>C</i> | <i>D</i> | <i>E</i> | <i>F</i> |
|-----------------------------------|--|---|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| Apoio directo aos alunos em geral | Facilidade de relação de proximidade com os alunos | - e porque também era bem aceite pelos colegas, porque isto também entra muito a relação pessoal  | X        |          |          |          |          |          |
|                                   |  | - o meu pelouro joga muito na relação pessoal e isto é um dado que é muito difícil de contabilizar, mas é a realidade, porque joga muito, porque nem sempre é fácil obter consensos   | X        |          |          |          |          |          |
|                                   |  | -Neste alunos, para mim é autoridade afectiva, é a autoridade do afecto, mas não pode ser de outra maneira, eu quando digo autoridade vamos lá, autoritarismo, eles têm de sentir que aquilo que eu digo é para ser feito, quando digo a um aluno, "Vais fazer isto." | X        |          |          |          |          |          |
|                                   |  | - não preciso de estar aos gritos, mas eu digo-lhe logo que tem de ser mesmo, porque se ele negar eu ponho-o fora da escola e chamo os pais, portanto eu aí não cedo mesmo  | X        |          |          |          |          |          |
|                                   |  | - mas ao mesmo tempo tenho de lhe explicar a razão para que estou a fazer assim, eles têm de compreender, eu jogo muito também com os afectos.  | X        |          |          |          |          |          |
|                                   |  | - E estes desafios afectivos sempre me inquietaram  | X        |          |          |          |          |          |
|                                   |  | -A directora de turma deve estar atenta, porque eles dizem-nos muitas coisas e não é falando. Às vezes nem dizem nada a falar, pronto, não, não se abrem. Depende, só se abrem com alguns, não é? Se ele gostar do ...  |          |          |          |          |          | X        |
|                                   |  | -Porque o director de turma de facto é professor, mas é mais que isso, e há uma proximidade. E portanto, eu acho que com eles conseguem sempre desabafar. Mas há director de turma e o director de turma, que é o que eles dizem também. Para além disso ...          |          |          |          |          |          | X        |

### Anexo C – Análise de conteúdo das entrevistas

| <i>Categorias</i>                        | <i>Indicadores</i>  | <i>Unidades de Registo</i>   | <i>A</i> | <i>B</i> | <i>C</i> | <i>D</i> | <i>E</i> | <i>F</i> |
|--|---|--|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| <b>Apoio directo aos alunos em geral</b> | <b>Facilidade de relação de proximidade com os alunos (cont.)</b> | -Quantas vezes nós temos que parar a aula, por exemplo eu parava a aula porque sentia que a A, a A ou outro qualquer quase tinha uma lágrima no cantinho do olho, e tinha que pararmos um bocadinho e "Ó Ana, não está bem, vá lá fora, só...".  |          |          |          |          |          | X        |
|  |   | --estive assim um pouco com ela , e tentei ajudar, - pelo menos sempre desabafava, sempre enfim, contava alguma coisa  |          |          |          |          |          | X        |
|  |   | - Porque eu quando estou com uma turma sinto que aquele miúdo está triste, "O que é que aconteceu hoje?" "Ó professora como é que sabe?". Quer dizer, nós conhecemos os alunos. Eu estou só um período com estes alunos novos e já os começo a conhecer                                      |          |          |          |          |          | X        |
|  |   | -Falar com o aluno, ver o que está mal, o que é que podemos melhorar, se resolvemos entre este par professor-aluno, então não vou sequer mais longe. Se não consigo, normalmente não se consegue não é?  |          |          |          |          |          | X        |
|  |   | -Eu até me convenci, porque as faltas que ela tinha mais era a Educação Física, eu ia justificando, também, e ia falando com ela, porque pensei que havia algum problema a nível corporal  |          |          |          |          |          | X        |
|  |   | -Estou agora a pensar no Uriandro, mas esse, pronto, já se conseguiu falar, estive a falar com ele   |          |          |          |          |          | X        |
|  |   | -Mas ela por exemplo comigo, ao fim de ... às terças feiras conversava comigo, chorava , pronto falava sobre a situação.   |          |          |          |          |          | X        |
|  | <b>Disponibilidade de tempo para os alunos</b>                    | - bom, eu como só tenho esta turma e tenho muitas horas com eles, tenho muito tempo de ir diluindo os problemas pelas aulas e pelos dias e observar  |          |          |          |          | X        |          |
|  |   | - por isso é que eu digo, o ter muito tempo com os alunos é muito importante, um director de turma tem de ter muito tempo com os alunos.   |          |          |          |          | X        |          |
|  |   | - os professores, pelo menos aqueles que fazem desta profissão, não quer dizer que não haja bons e maus como em todo o lado, mas os professores, os professores, em termos, aqueles que considero professores não são burros, alguns nos primeiros tempos têm falta de calo como nós dizemos |          |          |          |          | X        |          |

| <i><b>Categorias</b></i>                  | <i><b>Indicadores</b></i>   | <i><b>Unidades de Registo</b></i>   | <i><b>A</b></i> | <i><b>B</b></i> | <i><b>C</b></i> | <i><b>D</b></i> | <i><b>E</b></i> | <i><b>F</b></i> |
|---|---|---|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| <b>Apoio directo aos alunos em geral</b>  | <b>Disponibilidade de tempo para os alunos (cont.)</b>                              | - agora que alguém, à primeira vez que vê o miúdo descobre onde é que ele é bom, para puxar por essa área, portanto todo o professor tem de ter o tempo, uns mais tempo que outros, portanto se ele for bom na matemática, como é que eu vou descobrir, dificilmente vou descobrir, se calhar com certo tempo até vou, mas com certo tempo. |                 |                 |                 |                 | X               |                 |
|   |   | - A professora de matemática, se calhar descobrirá muito mais facilmente, não é? Agora se ele for bom nas ciências é a professora de ciências que vai descobrir isso, e se calhar lhe vai dizer ao ouvido...  |                 |                 |                 |                 | X               |                 |
|   |   | - Eu se fosse professora única deles, isto é, não é ser professora única, é estar mais tempo com eles, talvez eu conseguisse fazer mais alguma coisa, não sei   |                 |                 |                 |                 | X               |                 |
|   |   | - duvido, francamente, que uma professora que tenha quatro ou cinco tempos lectivos por semana com um aluno consiga fazer alguma coisa.   |                 |                 |                 |                 | X               |                 |
| <b>Acompanhamento aos alunos em risco</b> | <b>Actuação a partir do conhecimentos de situações de abandono ou de absentismo</b> | - Entre nós um dos principais problemas é o abandono escolar. É um dos problemas mais graves de resolver, e é um dos problemas em que nós incidimos muito   |                 |                 | X               |                 |                 |                 |
|   |   | - Eu tenho esse dados estatísticos todos. Nós temos inclusivamente, Observatório de Qualidade em que tem esses dados estatísticos   |                 |                 | X               |                 |                 |                 |
|   |   | -A nível do Executivo...Quando um aluno abandona, nós tentamos desbloquear todos os meios legais, quando não conseguimos é porque geralmente deparamos com o desinteresse do aluno  |                 |                 | X               |                 |                 |                 |
|   |   | -há que motivá-lo com novas formas, com novas formas de interesse dentro da escola, fazendo, mostrando percursos diferentes   |                 |                 | X               |                 |                 |                 |
|   |   | -Quando já temos a recolha de dados, o que o director de turma não conseguiu, caso contrário é sempre o director de turma   |                 |                 | X               |                 |                 |                 |

### Anexo C – Análise de conteúdo das entrevistas

| <i>Categorias</i>                  | <i>Indicadores</i>   | <i>Unidades de Registo</i>   | <i>A</i> | <i>B</i> | <i>C</i> | <i>D</i> | <i>E</i> | <i>F</i> |
|------------------------------------|--|--|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| Acompanhamento aos alunos em risco | Actuação a partir do conhecimentos de situações de abandono ou de absentismo (cont.) | - só intervimos quando o director de turma nos solicita, ou por vezes é o contrário, nós é que solicitamos a intervenção do director de turma, por vezes ele não se apercebeu se ele tem várias turmas, não é?   |          |          | X        |          |          |          |
|                                    |  | -Quando o aluno, quando é detectado, .... Nós temos casos tão diferentes!  |          |          | X        |          |          |          |
|                                    |  | -Por exemplo, um aluno muito difícil que esteja, que esteja em risco de abandono por desinteresse, suponhamos um aluno já com catorze anos...  |          |          | X        |          |          |          |
|                                    |  | -Por exemplo, nós preenchemos, ainda agora um calendário, com umas datas para nós preenchermos, para podermos precisamente ver a nossa taxa de abandono neste momento. – Quem está no Conselho Executivo tem uma visão muito concreta de todo o percurso da escola, e o aluno não é um pequeno ser implantado numa sala de aula. |          |          | X        |          |          |          |
|                                    |  | -Cada caso é diferente do outro, e nós actuamos individualmente, não conseguimos ter uma fórmula!  |          |          | X        |          |          |          |
|                                    |  | - mas a nível de abandono, abandono, eu penso que, quer dizer, como é que eu lhe hei de explicar, aquela turma vinha já sinalizada   |          |          |          | X        |          |          |
|                                    |  | - e então, o que é que aconteceu, os professores foram contactados, se não se importariam..., os professores da escola Francisco Arruda, sim, exactamente, houve uma articulação com a escola 7  |          |          |          | X        |          |          |
|                                    |  | Através da recolha de dados, que também é Informal! Nós andamos, nós estamos no Conselho Executivo e ou vamos a um livro, portanto, que tem alunos que se mantêm de um ano para o outro, os absentistas, os de risco   |          |          | X        |          |          |          |
|                                    |  | -e fazemos um controlo dos livros de ponto, se o aluno falta duas, três vezes.   |          |          | X        |          |          |          |
|                                    |  | -A partir daí nós actuamos. A nível do Executivo...Quando um aluno abandona, nós tentamos desbloquear todos os meios legais  |          |          | X        |          |          |          |
|                                    |  | - Eu acho que o papel do director é fundamental...,ou seja, o papel do director de turma é assim, é nós tentarmos ver, porque isto é, são sinais, não é? E estarmos alerta. E porque há muitos sinais, não é? O sinal, e nós temos que saber interpretar.  |          |          |          |          |          | X        |



| <i>Categorias</i>                         | <i>Indicadores</i>  | <i>Unidades de Registo</i>   | <i>A</i> | <i>B</i> | <i>C</i> | <i>D</i> | <i>E</i> | <i>F</i> |
|---|---|--|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| <b>Acompanhamento aos alunos em risco</b> | <b>Actuação a partir do conhecimentos de situações de abandono ou de absentismo (cont.)</b> | -Um bom director de turma tem que saber interpretar, não é mais um aluno, quer dizer, não é mais ali a formação cívica, mais uma hora que eu estou ali com eles e a justificação de faltas, não pode ser a parte só burocrática da questão. Nós temos que olhar para eles. É o saber ver para além de...                               |          |          |          |          |          | X        |
|   | <b>Acompanhamento do percurso do aluno na escola</b>  | -Mas por exemplo, eu acompanho-a na mesma como professora. Eu de vez em quando vejo das faltas, a isso estou atenta.   |          |          |          |          |          | X        |
|   |   | -O que esta a acontecer com esta aluna, é evidente que nós temos vinte a vinte e cinco ou vinte e seis (alunos), não interessa, mas esse papel não pode ser esquecido.   |          |          |          |          |          | X        |
|   |   | -(E passa no sétimo ano e no oitavo ano reprova, e no oitavo ano torna a reprovar, e torna a reprovar uma terceira vez). Quer dizer, é muito, é muito ano para um director de turma não se aperceber que está, ele apercebe-se que está a acontecer algo, mas não adianta fazer nada. Depois chega ao último ano. E apanha-me a mim... |          |          |          |          |          | X        |
|   |   | -È a vaguear no pátio. Eu saía da minha aula, porque me diziam: "Ó professora, olhe que ela está cá. Ela entra., para a escola".   |          |          |          |          |          | X        |
|   |   | - Mas depois não assiste às aulas. Portanto, ela, ela no fundo, era uma chamada de atenção que ela queria, era mesmo mostrar ao professor que há qualquer coisa que está mal, e havia que lhe dar o apoio.   |          |          |          |          |          | X        |
|   |   | - Não fiz isso como directora de turma, quer dizer ...fiz também como directora de turma tinha mesmo um papel acrescido, acho eu.  |          |          |          |          |          | X        |
|   |   | - O facto de eu estar, quando eu ligo constantemente ou de vez em quando, e quero saber o que se está a passar para ver se realmente tudo continua.  |          |          |          |          |          | X        |
|   |   | - a A, inclusive quisemos que ela fizesse um trabalho na escola para ela se tornar, enfim, porque ela é uma miúda boa aluna e estava a pôr, estava a perigar a sua situação com as suas faltas todas não é?  |          |          |          |          |          | X        |
|   |   | - Era uma aluna já com imensos dois, e ela depois conseguiu, e com boas notas no final.  |          |          |          |          |          | X        |
|   |   | -Apesar de todos os dias abrir essa gaveta e saber, não é? Sentir se está tudo bem ou não. Fiquei descansada.  |          |          |          |          |          | X        |

### Anexo C – Análise de conteúdo das entrevistas

| <i>Categorias</i>                         | <i>Indicadores</i>  | <i>Unidades de Registo</i>  | <i>A</i> | <i>B</i> | <i>C</i> | <i>D</i> | <i>E</i> | <i>F</i> |
|---|---|---|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| <b>Acompanhamento aos alunos em risco</b> | <b>Acompanhamento do percurso do aluno na escola (cont.)</b>                  | -De facto foi, foi. Ainda hoje, hoje não, mas esta semana, a semana passada a L (Conselho Executivo) me dizia: "Então e a A, sabes coisas dela?" Estou sempre em contacto com a A.  |          |          |          |          |          | X        |
|   |   | - depois tive que as juntar as duas, depois houve reuniões em que ela de facto teve que escrever a dizer que nunca mais faltava.  |          |          |          |          |          | X        |
|   |   | - Não sendo directora de turma, não nem professora dela, estou sempre em contacto com ela e quero sempre saber.   |          |          |          |          |          | X        |
|   | <b>Sensibilização para outras alternativas educativas</b>                     | - pedimos ao aluno que frequente a UNIVA, a UNIVA é a Unidade de Inserção na Vida Activa  |          |          | X        |          |          |          |
|   |   | - . Esse aluno vai à UNIVA voluntariamente, pergunta que cursos é que há, o que é que pode fazer e isso é-lhe fornecido.  |          |          | X        |          |          |          |
|   |   | -Ele faz um percurso e há todo um trajecto, e todo um conjunto de pessoas que o ajudam, ou não, a reintegrar-se, a voltar à escola e novamente a sentir-se com Interesse  |          |          | X        |          |          |          |
|   | <b>Acompanhamento do percurso dos alunos do 2º ciclo noutras instituições</b> | - Conseguimos avaliar porque acompanhamos o percurso dos alunos mesmo depois de saírem da Escola. E alunos problemáticos que saíram da Escola, que foram encaminhados e que nós encontramos...Para outras Instituições vamos acompanhando, não é? |          |          | X        |          |          |          |
|   |   | -E sabemos do sucesso e do insucesso que eles têm depois nos locais, e vamos fazendo, como mantemos contacto, vamos fazendo um certo reforço. E disto e daquilo quando começar a descambar, esta atitude resulta...                               |          |          | X        |          |          |          |
|   |   | -fazemos o seguimento, mantemos o contacto com, de uma forma geral, portanto estou a falar de alunos do segundo dco.  |          |          | X        |          |          |          |
|   |   | -os do nono ano ultrapassam-nos. Os do nono ano geralmente atingem aqueles quinze anos, a Escolaridade Obrigatória pronto, e seguem os seus cursos.   |          |          | X        |          |          |          |
|   |   | -Eles vêm cá fazer uma visita e dizer: "Olhe estou, estou bem ou não gosto nada daquilo, ou estou a fazer isto, estou a fazer aquilo. E fulano também e cícrono também".  |          |          | X        |          |          |          |

| <i>Categorias</i>                         | <i>Indicadores</i>   | <i>Unidades de Registo</i>  | <i>A</i> | <i>B</i> | <i>C</i> | <i>D</i> | <i>E</i> | <i>F</i> |
|---|--|---|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| <b>Acompanhamento aos alunos em risco</b> |  | -Temos o caso, por exemplo, de alunos problemáticos, uma turma inteira problemática que organiza aqui um almoço que faz questão de vir aqui à própria Escola pede um almoço, e que pede autorização para almoçarem aqui no refeitório   |          |          | X        |          |          |          |
|   |  | - e eles próprios têm os telefones uns dos outros e se concentram aqui naquele dia. Portanto, e era uma turma bem grandinha com onze meninos, que nós sabemos de eles todos e eles sabem uns dos outros.  |          |          | X        |          |          |          |
|   | <b>Apoio e reforço aos alunos que seguem percursos alternativos por limite de escolaridade</b> | - nós sabemos quais são os alunos que estão nos limites da escolaridade e que muitas vezes transitam de ano   | X        |          |          |          |          |          |
|   |  | - mas são miúdos que se esforçam, que são colaboradores, que já são velhos, como nós dizemos, e portanto esses alunos acabam por transitar por essas características todas  | X        |          |          |          |          |          |
|   |  | -Voltam sempre à Escola no ano a seguir, para dar notícias do que estão a fazer e vir buscar um reforço.  |          |          | X        |          |          |          |
|   |  | -Também acontece sempre aquele aluno que chega aqui e diz: "Não vou mais! Eu quero é esta Escola!". E nós aí temos que dar um desconto enorme e dizer: "Não o teu futuro não está nesta Escola. Tu aqui vias a Escola muito... tu estavas cá e não gostaste nada, e não era isto que tu querias. Aquela Escola é a que tu queres. |          |          | X        |          |          |          |
|   |  | -Que aqueles mais inseguros, os mais rebeldes são os mais inseguros no fundo. Aquela capa que põe em cima deles é tremenda quando nós conseguimos entrar lá dentro.   |          |          | X        |          |          |          |
|   |  | -E então pedem muito apoio sem o estar a pedir, é aquilo: "não quero não faço, e não vou mais!". Quando eles dizem isso vêm simplesmente à procura de um apoio nosso.   |          |          | X        |          |          |          |
|   |  | -Mais a mais, amanhã vou contigo ou então faço um telefonema a saber o que se está a passar. Só querem isso.  |          |          | X        |          |          |          |
|   |  |   |          |          |          |          |          |          |
|   |  |   |          |          |          |          |          |          |
|   |  |   |          |          |          |          |          |          |

### Anexo C – Análise de conteúdo das entrevistas

| <i>Categorias</i>                               | <i>Indicadores</i>   | <i>Unidades de Registo</i>   | <i>A</i> | <i>B</i> | <i>C</i> | <i>D</i> | <i>E</i> | <i>F</i> |
|---|--|--|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| <b>Acompanhamento aos alunos em risco</b>       |  | -Há alguns professores que abrandam um bocadinho o seu sistema de exigência e permitem que faça o seu percurso   |          |          | X        |          |          |          |
|   |  | - fazem-lhe uma avaliação de forma diferente e estabelece-se ali um, um certo percurso facilitador para chegar ao fim do ciclo para poder entrar no curso que o menino gosta, nenhum professor complica nesse aspecto.   |          |          | X        |          |          |          |
|   |  | -Cada um reage de forma diferente mas geralmente não põe entraves quando o aluno atinge aquele limite de idade e é o seu caminho, o seu futuro, a sua continuidade de estudos através de uma via profissional que está em jogo.  |          |          | X        |          |          |          |
|   |  | -Aqueles que vão para os cursos a partir do sexto ano também vêm dando notícias, geralmente nós temos irmão e sabemos como estão, nem todos são um sucesso mas pelo menos uma parte cumpriram, utilizaram um bocadinho aquela parte profissional.  |          |          | X        |          |          |          |
| <b>Relação pedagógica próxima e estimulante</b> | <b>Afectiva / que gosta do que faz/que está atento(a) aos alunos</b> | -Para mim um professor competente a nível, nos casos de abandono é aquele professor que é sobretudo humano, que é afectivo, que gosta de ensinar   |          |          | X        |          |          |          |
|   |  | - Portanto, tentá-lo convencer através de uma linguagem muito mais ao seu nível, dessas questões.  |          |          | X        |          |          |          |
|   |  | - Portanto, tudo passa por uma parte mais mental, mais afectiva, mais de... Porque estes meninos, os mais problemáticos são extremamente inseguros!  |          |          | X        |          |          |          |
|   |  | - e que sobretudo que deixa a sua função de professor e passa para uma função de educador e de assistente social   |          |          | X        |          |          |          |
|   |  | - e de conselheiro e amigo ali no meio, porque os alunos precisam disso, é uma forma de desvincular à Escola ...   |          |          | X        |          |          |          |
|   |  | -Isto faz lembrar um bocadinho o Sebastião da Gama, pronto e não só, outros em que tem a ver com a Pedagogia do Amor. É darmos um bocadinho ao outro porque acabamos por receber. Não é que estejamos à espera que vamos receber algo, não é nada disso! Mas de certeza absoluta que eles não esquecem determinadas matérias |          |          |          |          |          | X        |

| <i>Categorias</i>                               | <i>Indicadores</i>  | <i>Unidades de Registo</i>   | <i>A</i> | <i>B</i> | <i>C</i> | <i>D</i> | <i>E</i> | <i>F</i> |
|---|---|--|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| <b>Relação pedagógica próxima e estimulante</b> |   | -Al cativar, é, é, é. Então não acho que é. Acho que sim.  |          |          |          |          |          | X        |
|   |   | - E que quando venho para aqui já gosto deles. E quando vejo a turma, pronto é aquele embate primeiro, mas depois esvai-se tudo. Eu gosto imenso. A sério.   |          |          |          |          |          | X        |
|   |   | -Competente? Para já é o saber ouvir, ouvi-os a eles, estar atentos, estar atenta.   |          |          |          |          |          | X        |
|   |   | - portanto, isto é assim, um trabalho sempre de estar, de motivar, assim aos bocadinhos, é moroso, não é? Mas vai-se conseguindo   |          |          |          |          |          | X        |
|   |   | -Mas mesmo como professora, porque a minha missão, a minha missão .... eu estou aqui mesmo para isso mesmo , as outras turmas que tenho este ano, tenho os sétimos este ano, tenho os nonos, e pronto, e faço ...                                    |          |          |          |          |          | X        |
|   |   | -A parte pedagógica, é debitar, falar da matéria e ponto final acabou aula, e há sempre uma palavrinha que podemos dar a um aluno mais carenciado. Qualquer coisa que falta, qualquer coisa  |          |          |          |          |          | X        |
|   |   | - Porque não é só porque o aluno lhe apetece estar naquelas aulas não é? Tem muito a ver com o professor, tem que haver uma empatia com o professor, não é? Tem ... Ele, ele sente que o professor o compreende, que o ajuda, que o respeita também. |          |          |          |          |          | X        |
|   | <b>Privilegia o desenvolvimento de competências sociais</b> | - porque acho que é mais importante conversar com eles às vezes de coisas que não têm nada a ver com a música  |          | X        |          |          |          |          |
|   |   | - acho que é mais importante utilizar a música como um desenvolvimento cultural e social neles do que propriamente de aprendizagem musical   |          | X        |          |          |          |          |
|   |   | - Eu aproveito-me da minha disciplina para desenvolver o social que há nos miúdos, e as expectativas e o bocadinho do cultural e afinal o que eles sabem até é muito, valorizar o pouco que sabem  |          | X        |          |          |          |          |
|   |   | -o importante é que eles saibam que realmente o importante é o social!..   |          | X        |          |          |          |          |
|   |   | -a música faz parte disso tudo, mas a música é uma área tão aberta,, porque o que eu defendo é que a música é uma área tão aberta que o que pretendo neles enquanto eles estão aqui estes dois anos é que eles sejam felizes, a sério                |          | X        |          |          |          |          |

### Anexo C – Análise de conteúdo das entrevistas

| <i>Categorias</i>                               | <i>Indicadores</i>   | <i>Unidades de Registo</i>  | <i>A</i> | <i>B</i> | <i>C</i> | <i>D</i> | <i>E</i> | <i>F</i> |
|---|--|---|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| <b>Relação pedagógica próxima e estimulante</b> | <b>Privilegia o desenvolvimento de competências sociais (cont.)</b>  | - e que eles façam da música uma alegria que seja uma coisa estimulante para ir para a aula seguinte, que seja uma coisa agradável  |          | X        |          |          |          |          |
|   |  | - que percebam que se outro tocar mal não tem que acusar, tem é que perceber e ajudar e que o conjunto todo é importante  |          | X        |          |          |          |          |
|   |  | - portanto é mais um trabalho de desenvolvimento, de competências sociais que eu acho que é importante nesta idade  |          | X        |          |          |          |          |
|   |  | - como eu trabalho muito a nível de turma e na hora de Formação Cívica nós trabalhamos muito turma, a turma sente a perda de um colega como também um prejuízo  |          |          | X        |          |          |          |
|   | <b>Exigente mas compreensivo</b>                                     | -Isto a par da exigência, porque quando o professor começa a dar ao aluno, começa a ter. É uma troca.   |          |          | X        |          |          |          |
|   |  | -Muitas vezes nós entramos um bocadinho naquela exigência, um bocadinho... A pessoa, não estamos a notar, a pessoa olha para o aluno, mas quer a exigência máxima, quando é momentos de reflexão ou momentos de insónia, a pessoa consegue avaliar porque é que o seu Insucesso com aquele aluno está a acontecer |          |          | X        |          |          |          |
|   |  | - consegue detectar que o professor subiu no combolo sozinho e que o aluno ficou na estação, o professor tem de ter a capacidade de voltar à estação onde o deixou e de o ir buscar.  |          |          | X        |          |          |          |
|   |  | -E aí passa por uma conversa com o aluno, e há sempre dificuldades, oferecer-lhe o braço e juntos começarem outra vez. De resto é muito difícil.  |          |          | X        |          |          |          |
|   | <b>Recompensa e reforça positivamente o aluno que volta à escola</b> | - quando é um aluno que regressa mesmo tardiamente há que promover um bocadinho a recepção e o acolhimento dele, portanto através de uma festa, através de um elogio, através de, de uma chamada de atenção, de qualquer coisa que vá fazer com que o aluno se sinta querido naquele meio e que é bem recebido    |          |          | X        |          |          |          |
|   |  | -Isso é umas das formas de actuação para aquele que já volta, e que efectivamente é frágil  |          |          | X        |          |          |          |
|   |  | - Estava dentro da escolaridade obrigatória. E foi até ao fim assim, ou seja, no 1º Período veio quatro ou cinco vezes. E vinha, vinha às minhas aulas, eu falava com ela, preparava a turma para que fosse bem recebida.   |          |          |          |          |          | X        |

| <i><b>Categorias</b></i>    | <i><b>Indicadores</b></i>  | <i><b>Unidades de Registo</b></i>  | <i><b>A</b></i> | <i><b>B</b></i> | <i><b>C</b></i> | <i><b>D</b></i> | <i><b>E</b></i> | <i><b>F</b></i> |
|-----------------------------|--|--|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| <b>Adaptação aos alunos</b> | <b>Inexistência de soluções pré-estabelecidas</b>                                    | -Que resoluções... Sempre, sempre, sempre é complicado. Não sei, a solução. É que estas coisas são assim, eu não consigo pensar em solução. Há coisas Ideais.  |                 |                 |                 |                 |                 | X               |
|                             |  | -Agora falar nas soluções, quando nós fazemos as coisas não estamos à espera já do fim delas, como é que vamos solucionar o problema. Porque quando eu apanhei o problema da A, sei lá podia ser assim. ..   |                 |                 |                 |                 |                 | X               |
|                             | <b>Importância de definição de estratégias para os alunos nos Conselhos de Turma</b> | -Efectivamente quem trabalha com os miúdos são os professores daquela turma e são eles que devem arranjar estratégias em conjunto para aqueles miúdos que têm ali, para aquele grupo de miúdos.  |                 | X               |                 |                 |                 |                 |
|                             |  | -Alguns, numa situação de risco, sim. Idades, catorze, havia uma mistura de Idades, havia uma mistura de Idades, sim, sim, alguns já perto do fim da escolaridade. Tivemos essa grande ajuda, que foi, realmente o conselho de turma, ser todo voluntário, portanto, eu não me importei, fiquei com o Português, Inglês e direcção de turma  |                 |                 |                 | X               |                 |                 |
|                             |  | - e fazendo uma avaliação diferenciada, que é o que nós estamos a fazer e a exigir da maior parte dos professores  |                 |                 |                 | X               |                 |                 |
|                             |  | -Eu acho que tem que ser comum a todas não é? Nós começamos por ser pessoas antes de ser professores.  |                 |                 |                 |                 |                 | X               |
|                             |  | - E já houve faltas disciplinares com dois alunos. Eu já estive a falar com a colega sem, sem ... enfim, de uma forma assim suave para perceber que de facto as aulas não podem ser assim. Mas quem sou eu para estar a dizer que a aula dela não pode ser assim, não deve ser assim. Nós temos manelras próprias não é?   |                 |                 |                 |                 |                 | X               |
|                             |  | - Por acaso nestes dois, neste aluno, principalmente neste aluno, porque tive que trazer também o N que é o amigo, foi bem sucedido, porque eles concordaram, portanto isso foi consensual, foi o conselho de turma acharam que sim. Portanto e tive apolo, mas mesmo que não tivesse o apolo eu acho que aí eu ia fazer os possíveis para que este miúdo mudasse de turma, ia batalhar. |                 |                 |                 |                 |                 | X               |

### Anexo C – Análise de conteúdo das entrevistas

| <i>Categorias</i>           | <i>Indicadores</i>  | <i>Unidades de Registo</i>   | <i>A</i> | <i>B</i> | <i>C</i> | <i>D</i> | <i>E</i> | <i>F</i> |
|-----------------------------|---|--|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| <b>Adaptação aos alunos</b> | <b>Planos de prevenção estabelecidos em Conselho de Turma</b> | -Conselhos de turma, conjuntamente com os outros professores. Expomos o caso, o que é que se está a passar, até que os outros professores percebem que se está a passar qualquer coisa, não é?   |          |          |          |          |          | X        |
|                             |   | -Nós normalmente, funcionamos em conselho, e em conselho de turma determinamos um qualquer plano para tentar resolver o problema do aluno A ou do aluno B, que nos parece, mostrar determinadas características, ou uma tendência para o absentismo  |          |          |          | X        |          |          |
|                             |   | - então, antes que ele comece a faltar vamos tentar prevenir   |          |          |          | X        |          |          |
|                             |   | -há uma tendência para que, não se sabe sentar, não se consegue sentar, então todos em conjunto vamos tentar, atitudes que levem a...  |          |          |          | X        |          |          |
|                             |   | - para me informarem e para em conjunto reforçarmos, reforçamos estratégias e modos de intervir, é mais nesse sentido  |          |          |          |          | X        |          |
|                             |   | - Então mas isso teve-se que se fazer um encaminhamento a nível psicológico a ver se ela conseguia, mas não.   |          |          |          |          |          | X        |
|                             |   | - até porque depois a miúda fica retida, mas está dentro da escolaridade obrigatória, tem que se mandar cartas, mas depois vem aquelas coisas das faltas, e em conjunto tentamos realmente minorar essa situação em termos de faltas, mas é difícil. |          |          |          |          |          | X        |
|                             | <b>Adaptação do Projecto curricular de turma aos alunos</b>   | -Ainda há bocado quando me perguntou qual era a minha área, eu disse que era educação musical e disse que era uma privilegiada e sou:  |          | X        |          |          |          |          |
|                             |   | -Eu tenho um programa efectivo do ministério a cumprir, se me perguntar qual é o programa e se eu o cumpro não sei, acho que não.  |          | X        |          |          |          |          |
|                             |   | - Eu dou aulas há vinte e um anos e nunca cumpri o programa  |          | X        |          |          |          |          |
|                             |   | - que se eles quiserem vão fazer na escola de música não precisam de fazer aqui.   |          | X        |          |          |          |          |
|                             |   | - Como agora também tenho o Projecto Curricular de Turma, que é um projecto desenvolvido a nível de turma com as características e dificuldades de cada turma.   |          |          | X        |          |          |          |
|                             |   | -Em termos pedagógicos, este projecto foi realmente um sucesso, também nesse aspecto.  |          |          | X        |          |          |          |



| <i>Categorias</i>                        | <i>Indicadores</i>                              | <i>Unidades de Registo</i>   | <i>A</i> | <i>B</i> | <i>C</i> | <i>D</i> | <i>E</i> | <i>F</i> |
|--|---|--|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| <b>Adaptação aos alunos</b>              |   | -Mas compreendo que os meus colegas de português e de matemática não têm esta facilidade, não têm  |          | X        |          |          |          |          |
|  |   | - porque eles vão continuar e eles têm que saber efectivamente multiplicar, eles têm que saber efectivamente somar   |          | X        |          |          |          |          |
|  |   | -E eu sou numa área que realmente se eles não souberem cantar não faz mal...   |          | X        |          |          |          |          |
|  | <b>Diferenciação de estratégias pedagógicas</b> | -Práticas... Trabalhos práticos? Trabalhos...Que eles tentam fazer... Trabalhos de grupo é precisamente o que eles conseguem fazer muitas vezes, a reforma ao nível da turma, trabalhos práticos, trabalhos menos expositivos, porque as turmas com dificuldades, os alunos com dificuldades não conseguem lá chegar |          |          | X        |          |          |          |
|  |   | -Por exemplo, há coisas que eu dou de forma lúdica e eles não esquecem!  |          |          |          |          |          | X        |
|  |   | -Eu vou rever matéria, e lá está., pronto, à sempre um aluno ou outro que tem mais dificuldades, mas isso aí é normal. Numa turma não podemos querer que vinte e seis estejam todos com a mesma atenção, há sempre um diferente. Mas mesmo assim tenta-se cativar ...  |          |          |          |          |          | X        |
|  |   | -Aliás são eles que dizem:" Então hoje fazemos o jogo dos verbos?". Dos verbos! Quer dizer dá-se a gramática, não é? De uma forma lúdica e vai, vai entrando. Fica lá alguma coisa, porque se chega a um fim até , não é? Pretérito Perfeito, no final já se sabe o que é que é, já não ...                          |          |          |          |          |          | X        |
|  |   | -Tem que se variar. Nunca é ... Sim, sim. Tem que ser, eles são diferentes.  |          |          |          |          |          | X        |
|  |   | -É como por exemplo, a parte lúdica, não tem que ser sempre. Às vezes há uma aula que é capaz de ser muito mais, pronto, é um exercício diferente  |          |          |          |          |          | X        |
|  |   |  |          |          |          |          |          |          |
|  |   |  |          |          |          |          |          |          |
|  |   |  |          |          |          |          |          |          |
|  |   |  |          |          |          |          |          |          |
| <b>Valorização do trabalho em equipa</b> | <b>Trabalho colaborativo</b>                    | - O meu trabalho tem vários caminhos... eu tenho, claro, um pelouro determinado, mas nós funcionamos como equipa   | X        |          |          |          |          |          |
|  |   | - está toda a equipa, estão os três elementos do Conselho Executivo, estão os dois assessores  | X        |          |          |          |          |          |
|  |   | - Nós temos alguma posições divergentes e ainda bem que é assim, mas trabalhamos muito bem em equipa   | X        |          |          |          |          |          |

### Anexo C – Análise de conteúdo das entrevistas

| <i>Categorias</i>                        | <i>Indicadores</i>  | <i>Unidades de Registo</i>   | <i>A</i> | <i>B</i> | <i>C</i> | <i>D</i> | <i>E</i> | <i>F</i> |
|--|---|--|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| <b>Valorização do trabalho em equipa</b> | <b>Trabalho colaborativo (cont.)</b>                      | - quando nós constituímos o grupo, só depois é que nos confrontámos com isso, porque não foi à partida que dissemos, "ela é assim ou pronto".  | X        |          |          |          |          |          |
|  |   | - Porque tínhamos em termos da postura da escola, perante a escola as mesmas ideias  | X        |          |          |          |          |          |
|  |   | - por isso é que eu acho que as coisas são bem entendidas realmente, por um grupo da escola que já é velhinho aqui   |          |          | X        |          |          |          |
|  |   | Tem que haver um trabalho de equipa.   |          |          | X        |          |          |          |
|  | <b>Reuniões formais para discussão de casos de alunos</b> | - ...essas questões são colocadas nas reuniões que nós temos semanais  | X        |          |          |          |          |          |
|  |   | - reunimos sempre semanalmente os cinco elementos, os três do Conselho e as duas colegas assessoras, tudo o que tem a ver com o sector alunos  | X        |          |          |          |          |          |
|  |   | - tanto que na reunião semanal que nós fazemos para discussão de casos, fazemos uma reunião semanal, em que nós temos o feedback de todos os alunos absentistas, dos alunos problemáticos, das violências, das agressões, pronto do que está a ser feito a nível dos riscos. |          |          | X        |          |          |          |
|  |   | -Depois fazemos na reunião semanal a articulação variada. Essa é uma reunião de trabalho   |          |          | X        |          |          |          |
|  | <b>Motivação dos professores</b>                          | -Para este cargo geralmente é pedido um professor que aceite determinada função dentro da Escola   | X        |          |          |          |          |          |
|  |   | - por isso é que nos constituímos e nos pusemos à consideração dos colegas   | X        |          |          |          |          |          |
|  |   | - Estou cá porque quero, porque gosto, porque é um desafio. Continuo, e realmente porque gosto   |          |          | X        |          |          |          |
|  |   | - é de facto um grupo que lidera um pouco a escola, e esse grupo penso que é muito responsável   |          |          | X        |          |          |          |
|  |   | - a professora de História também foi voluntária, um outro professora deu Matemática e Ciências, também não se importou  |          |          | X        |          |          |          |

| <i>Categorias</i>                        | <i>Indicadores</i>                      | <i>Unidades de Registo</i>  | <i>A</i> | <i>B</i> | <i>C</i> | <i>D</i> | <i>E</i> | <i>F</i> |
|--|---|---|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| <b>Valorização do trabalho em equipa</b> |   | -Portanto eu sempre tive... Eu segui o ensino porque eu gosto. Estou nesta função porque eu gosto. E quem faz o que gosta não tem limites.  |          |          | X        |          |          |          |
|  |   | - Eu sempre tive uma inclinação muito especial pelos alunos com dificuldades, quer dificuldades de aprendizagem, quer dificuldades de comportamento.  |          |          | X        |          |          |          |
|  |   | - E foram contactados aqui na escola, um grupo de professores, se não se importaria de trabalhar com aquele tipo de alunos, eu dava-lhes Português, Inglês...   |          |          |          | X        |          |          |
|  | <b>Decisões em conjunto</b>             | - nós embora tenhamos cada um a sua função, quando são situações mais complicadas, a decisão não passa só de mim, ou só por mim   | X        |          |          |          |          |          |
|  |   | - e portanto sempre que temos por exemplo de marcar um processo disciplinar, não sou eu que toma a decisão sozinha  | X        |          |          |          |          |          |
|  |   | - portanto as decisões são tomadas mesmo em equipe  | X        |          |          |          |          |          |
|  |   | - quando assumimos uma decisão ela é sempre assumida, não particularmente, mas como grupo.  | X        |          |          |          |          |          |
|  | <b>Valorização do Conselho de Turma</b> | - eu acho que o mais importante numa escola, o órgão mais importante numa escola que poderá fazer a diferença é o Conselho de Turma, portanto são os professores que compõe as várias áreas.          |          | X        |          |          |          |          |
|  |   | -Para ser sincera como coordenadora não atribuo mais importância do que como directora de turma   |          | X        |          |          |          |          |
|  |   | -Eu acho e a reforma foi um bocado nesse sentido, sou um bocado a favor da reforma porque veio valorizar o papel do conselho de turma e do director de turma.   |          | X        |          |          |          |          |
| <b>Equipas pedagógicas dinâmicas</b>     | <b>Grupo de professores activo</b>      | - por exemplo directores de turma com o conselho de turma, o director de turma com o elemento de SPO, os pais e portanto eu sou sempre, tenho de ter, uma pessoa tem de ter um auto controle absoluto | X        |          |          |          |          |          |
|  |   | - não posso deixar-me levar pelas emoções, tenho de ser extremamente cuidadosa naquilo que digo com os colegas...   | X        |          |          |          |          |          |

## Anexo C – Análise de conteúdo das entrevistas

| <i>Categorias</i>                    | <i>Indicadores</i>   | <i>Unidades de Registo</i>  | <i>A</i> | <i>B</i> | <i>C</i> | <i>D</i> | <i>E</i> | <i>F</i> |
|--------------------------------------|--|---|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| <b>Equipas pedagógicas dinâmicas</b> | <b>Grupo de professores activo (cont.)</b>                         | - e depois também como trabalhei durante muitos anos com alunos difíceis, com alunos complicados, penso que foi isso que me levou a ficar com este pelouro.                                       | X        |          |          |          |          |          |
|                                      |  | - porque de facto a escola dispõe de um grupo de professores muito activo, não é a maioria, mas um grupo  |          |          | X        |          |          |          |
|                                      |  | - como é que nós conseguimos estes recursos todos, eu penso que isto foi um trabalho consistente de há alguns anos para cá, dos meus colegas que foram passando pelo conselho directivo na altura |          |          | X        |          |          |          |
|                                      |  | - concorre a muitos projectos, está sempre a propor coisas novas a dinamizar  |          |          | X        |          |          |          |
|                                      |  | - e que, portanto, (o grupo) está atento, está sempre Interessado, e que no fundo tem sido, um bocado, o motor desta escola.  |          |          | X        |          |          |          |
|                                      |  | - os meus colegas do conselho directivo da altura também não desistiram   |          |          | X        |          |          |          |
|                                      |  | - portanto não se desistiu ...as pessoas foram no dia a dia realmente assumindo   |          |          | X        |          |          |          |
|                                      |  | - E é proporcionar reuniões de equipas aos professores um bocadinho mais resistente, tentar proporcionar reuniões de trabalho com casos concretos.  |          |          | X        |          |          |          |
|                                      | <b>Implicação de todos os professores na resolução do problema</b> | porque eu comuniquei a situação e toda a gente apercebia, ela não vem, ela não vem, ela não vem, mas ninguém quis ajudar, ah! Isso já é do ano passado e de há dois anos e não sei quê.           |          |          | X        |          |          |          |
|                                      |  | -Mas é assim, está na hora de ver o que é que se está a passar de facto com esta miúda.   |          |          | X        |          |          |          |
|                                      |  | -Conjuntamente, aliás houve dois professores que tentaram ajudar, que era outra colega que tentava também falar com ela no fim da aula, mas pronto,   |          |          | X        |          |          |          |
|                                      |  | - começamos a sentir que também o discurso, só a palavra por palavra não, não ia lá. Havia que fazer mais qualquer coisa.   |          |          | X        |          |          |          |

| <b>Categorias</b>                    | <b>Indicadores</b>   | <b>Unidades de Registo</b>  | <b>A</b> | <b>B</b> | <b>C</b> | <b>D</b> | <b>E</b> | <b>F</b> |
|--------------------------------------|--|---|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| <b>Equipas pedagógicas dinâmicas</b> | <b>Implicação de todos os professores na resolução do problema (cont.)</b> | Basta haver um professor não é? Por exemplo essa Cláudia, vinha às minhas aulas, não foram muitas. Mas vinha. Porque é que não ia às outras? Não estou a dizer que seja por causa dos outros professores, pronto. Porque eu também falava com ela.  |          |          | X        |          |          |          |
|                                      |  | - .... Por acaso, fui directora de turma, mas eu sou assim muito com eles...Mas se todos fizéssemos um bocadinho esse trabalho não era, para já não custaria tanto ao director de turma, imagino que o director tem esse papel de, mas não é bem, ele não é assim como professor.   |          |          | X        |          |          |          |
|                                      |  | -Mas como director de turma tem essa, esse papel tem de o fazer assim. Acho que custaria menos a todos. É só, depositarmos um bocadinho de cada um de nós não é? Com os colegas, pronto, também dela.   |          |          | X        |          |          |          |
|                                      |  | -Antes, antes do Conselho Executivo, os outros professores não é? Porque são eles também, somos todos envolvidos na mesma, nos problemas ...  |          |          | X        |          |          |          |
|                                      | <b>Disponibilidade de tempo</b>  | - olhando para a realidade nacional, até pela minha própria experiência, muita até porque eu sempre fui muito prestável nas escolas   | X        |          |          |          |          |          |
|                                      |  | - por isso mesmo eu lhe disse que o meu horário é pequeno, mas é contínuo.. Em termos de horário legal que me é dado para este tipo trabalho, só que este de trabalho, o horário triplica, eu nunca tenho horas de sair. E este trabalho faz-se. Nunca se pode agendar este trabalho para amanhã ou para depois, este trabalho é feito no momento em que é necessário caso contrário não dá frutos, não dá mesmo. | X        |          |          |          |          |          |
|                                      |  | - este despique profissional foi um desafio lançado aqui, que eu desde o início agarrei.  |          |          | X        |          |          |          |
|                                      |  | -O Gabinete de Apoio ao Aluno tinha acabado de ser fundado, eu agarrei, são horas que eu dou voluntário   |          |          | X        |          |          |          |
|                                      |  | -Foi muito difícil, muitas vezes, tive que sofrer. Muitas vezes tive que abdicar de muita coisa para conseguirmos...  |          |          | X        |          |          |          |
|                                      | <b>Conselho Executivo colabora/apoia D-T (Director de Turma)</b>           | - em termos disciplinares, embora eu seja aquela que recebo as queixas dos Directores de Turma, por isso é que o meu trabalho é muito disperso, recebo as queixas todas, portanto é a mim que vêm ter os Directores de Turma...   | X        |          |          |          |          |          |

## Anexo C – Análise de conteúdo das entrevistas

| <i>Categorias</i>             | <i>Indicadores</i>   | <i>Unidades de Registo</i>  | <i>A</i> | <i>B</i> | <i>C</i> | <i>D</i> | <i>E</i> | <i>F</i> |
|-------------------------------|--|---|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| Equipas pedagógicas dinâmicas | Conselho Executivo colabora/apoia D-T (Director de Turma) Cont.) | -Quando é um aluno que é efectivamente frágil, é um aluno tímido; abandonou a escola e a Educadora Social consegue trazer e nós conseguimos motivá-lo, fazemos esta sensibilização, primeiro ao director de turma para ele, o aluno, regressar numa hora em que seja recebido pelo director de turma e pela turma   |          |          | X        |          |          |          |
|                               |  | - Pronto o director de turma é uma peça fundamental Pedimos ao director de turma que tenha um cuidado especial com a criança...   |          |          | X        |          |          |          |
|                               |  | -Quando um aluno começa a ter uns índices de absentismo, o primeiro recurso legal é o director de turma fazer o comunicado para casa, pedir ao Encarregado de Educação que venha.   |          |          | X        |          |          |          |
|                               |  | -E entretanto também o director de turma nos dá o alerta que o aluno está a faltar e mostra-se preocupado.  |          |          | X        |          |          |          |
|                               |  | - e sabemos que ali há um ponto de fricção há uma certa oposição ou um certo desgosto, e tentamos, tentamos refazer essa relação, falando directamente com o director de turma se ele for uma pessoa extremamente acessível ou falando com o aluno  |          |          | X        |          |          |          |
|                               |  | -portanto reatar o campo afectivo que é fulcral com o director de turma   |          |          | X        |          |          |          |
|                               |  | -Quando é um aluno de muito Insucesso aqui na Escola, mas de sucesso no seu pequeno estágio, eu consigo motivar o professor a ir ver o seu local de estágio.  |          |          | X        |          |          |          |
|                               |  | -o conselho directivo, tem sido sempre Impecável. Só posso falar por estes dois anos que cá estou, e têm-me dado sempre uma ajuda, que eu acho, muito boa.  |          |          |          |          |          | X        |
|                               |  | -Isto teve que ir mais além. Tive que falar com o Conselho Directivo  |          |          |          |          |          | X        |
|                               |  | - Que a pessoa que está no Conselho Executivo, mas que está ...na parte dos apoios dos alunos foi Impecável. Nós começamos pelas três, não é? Eu, a A (aluna) e a professora L (Conselho Executivo), e depois com a C (Conselho Executivo, responsável pelos alunos) com a R (Presidente do Conselho executivo), quer dizer foi assim uma equipa que trabalhou muito bem, e a mãe depois aceitou. |          |          |          |          |          | X        |
|                               |  | -É evidente que se não fosse o Executivo se calhar também esse elo não seria tão, tão forte, não é  |          |          |          |          |          | X        |
|                               |  | -E depois de facto vou sempre ao Conselho Executivo porque esta é uma situação que extrapola depois, não é?   |          |          |          |          |          | X        |

| <i>Categorias</i>                    | <i>Indicadores</i>   | <i>Unidades de Registo</i>   | <i>A</i> | <i>B</i> | <i>C</i> | <i>D</i> | <i>E</i> | <i>F</i> |
|--------------------------------------|--|--|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| <b>Equipas pedagógicas dinâmicas</b> | <b>Conselho Executivo colabora/apoia D-T (Director de Turma) Cont.)</b>                              | -E que soluções é que... não vou ser capaz! E sempre disse isto no conselho, eu vou tentar, mas não sei se vou chegar ao fim com uma A pior do que a que estamos, a tentativa é sempre de melhorar as coisas.                    |          |          |          |          |          | X        |
|                                      |  | -..., eu tentel advertir o conselho, chamar a atenção do conselho directivo , do que se estava a passar  |          |          |          |          |          | X        |
|                                      |  | -Sabem pelas faltas, e eu depois também tenho que justificar um bocado, porque há faltas que eu própria justifiquei...   |          |          |          |          |          | X        |
|                                      | <b>Conselho Executivo apoia Coordenadores dos Directores de Turma</b>                                | - quando há por exemplo situações que têm a ver com a Coordenação, com os Directores de Turma reunimos com os Coordenadores dos Directores de Turma, mas isso são situações pontuais   | X        |          |          |          |          |          |
|                                      | <b>Coordenador dos Directores de Turma como suporte ao D.T.</b>                                      | - O coordenador neste caso, a diferença é mais numa palavra, vá lá, é mais quase um ombro amigo, quando é um bocado beco sem saída no director de turma "e agora o que é que eu faço e agora par aonde é que eu me posso virar?" |          | X        |          |          |          |          |
|                                      |  | - e portanto eu acho que o papel do coordenador é mais nesse sentido de tentar diminuir a ansiedade vá lá do director de turma quando lhe chega um bocado ao beco sem saída "o que é que eu faço?..."                            |          | X        |          |          |          |          |
|                                      |  | -portanto eu acho que é mais esse o papel do coordenador do que o do director de turma   |          | X        |          |          |          |          |
|                                      | <b>Director de Turma como elemento interventivo/securizante dos professores no Conselho de Turma</b> | -É importante o papel do director de turma como coordenador destas várias cabeças  |          | X        |          |          |          |          |
|                                      |  | -que falam e têm ideias positivas e é importante que consigam perceber, articular aquilo tudo e consigam transmitir à família  |          | X        |          |          |          |          |
|                                      |  | - e é nesse aspecto que eu acho que o director de turma é muito importante.  |          | X        |          |          |          |          |

### Anexo C – Análise de conteúdo das entrevistas

| <i>Categorias</i>             | <i>Indicadores</i>   | <i>Unidades de Registo</i>   | <i>A</i> | <i>B</i> | <i>C</i> | <i>D</i> | <i>E</i> | <i>F</i> |
|-------------------------------|--|--|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| Equipas pedagógicas dinâmicas | Director de Turma como elemento interventivo/securizante dos professores no Conselho de Turma Cont.) | -Eu acho que é muito mais importante o papel dum director de turma que dum coordenador   |          | X        |          |          |          |          |
|                               |  | - os outros, penso que também, não mostraram assim uma grande relutância e como fomos todos voluntários, houve um projecto de início, feito por mim, com a ajuda dos meus colegas, um projecto que deu algum resultado naquela turma   |          |          |          | X        |          |          |
|                               |  | -Faço propostas, mas às vezes são eles próprios que me revelam os problemas e me dizem, 'Olha lá, passou-se isto, vê lá, não sei o quê...'   |          |          |          |          | X        |          |
|                               |  | -contam-me (os outros professores) os problemas, não me dizem como a mãe diz que vem aí o pai para se zangar. Dizem as dificuldades que se passaram, as dificuldades ou os problemas que se passaram... -há sempre o alerta nas reuniões   |          |          |          |          | X        |          |
|                               |  | - porque de facto o meu conselho de turma, já neste ano, no ano passado também e em anos anteriores, as pessoas normalmente têm a noção de que é preciso ser consistente nas estratégias, nas intervenções e nos modos de intervir   |          |          |          |          | X        |          |
|                               |  | - e não é dizer um assim e o outro assado, eu até nos, por exemplo os miúdos dizem TPC, não é?, TPC é trabalho para casa e não é trabalho de casa, então às vezes ensino-lhes o problema do significado das proposições, então diz 'Vamos Corrigir o TPC', não, não é corrigir o TPC, é o trabalho de casa, não é, até isto, mas às vezes os professores vão atrás dos alunos e dizem também TPC   |          |          |          |          | X        |          |
|                               |  | - e eu no primeiro conselho de turma digo aos professores, cuidado que eu corrijo os alunos, portanto, vejam lá, não digam a mesma coisa, porque senão..., que há a letra grande e a letra pequena, eu não quero cá isso, eles não são bebés, há a letra maiúscula e a letra minúscula, faz favor, não digam letra..., porque senão, eles depois, desresponsabilizam-vos, e eles não vos tomam a sério, portanto, este tipo de coisas, são cozinhas, são ridículas, mas são muito importantes. |          |          |          |          | X        |          |
|                               |  | -Bom, o meu papel (como Directora de turma) relativamente aos outros professores, o meu papel eu sei qual é, não sei é como eles o aceitam. Até agora não tenho tido razões de queixa, e com maior ou menor adesão, com maior ou menor firmeza...  |          |          |          |          | X        |          |



| <i>Categorias</i>                    | <i>Indicadores</i>  | <i>Unidades de Registo</i>  | <i>A</i> | <i>B</i> | <i>C</i> | <i>D</i> | <i>E</i> | <i>F</i> |
|--------------------------------------|---|---|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| <b>Equipas pedagógicas dinâmicas</b> | <b>Director de Turma como elemento interventivo/securizante dos professores no Conselho de Turma Cont.)</b> | -Ah, mas estava-me a falar relativamente aos professores..., depende da adesão que eles tenham à minha pessoa   |          |          |          |          | X        |          |
|                                      |   | - todos tentam ajudar não é? Mas como directora de turma...   |          |          |          |          |          | X        |
|                                      |   | - E, portanto, eu como directora de turma, também me sentia assim um bocadinho: " não dá para ela, tem outros problemas que, pronto, vai muito para além daquilo que eu possa fazer". |          |          |          |          |          | X        |
|                                      |   | -Agora eu só acho que nós resolvemos o problema e acho que foi muito bem resolvido, mas eu também tive que dar o telemóvel...   |          |          |          |          |          | X        |

## Anexo C – Análise de conteúdo das entrevistas

### Sub-tema 2- A acção a nível da escola para a prevenção do abandono escolar

| <i>Categorias</i>                | <i>Indicadores</i>                | <i>Unidades de Registo</i>  | <i>A</i> | <i>B</i> | <i>C</i> | <i>D</i> | <i>E</i> | <i>F</i> |
|----------------------------------|-----------------------------------|---|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| <b>Redução do nº de alunos</b>   | <b>Escola de pequena dimensão</b> | - Daquilo que eu conheço de outras escolas, esta é uma escola privilegiada, e nós temos muito poucos alunos neste momento. Eu quando entrei aqui, há muitos anos, a escola tinha à volta de dois mil e tal alunos, neste momento tem 600.   | X        |          |          |          |          |          |
|                                  |                                   | - A redução de alunos é pela situação de envelhecimento dos bairros de Lisboa...isto é um bairro envelhecido  | X        |          |          |          |          |          |
|                                  |                                   | - eu penso que é mesmo uma escola muito privilegiada., até o facto de termos menos alunos   | X        |          |          |          |          |          |
|                                  | <b>Turmas pequenas</b>            | - E tem havido de facto aqui na escola muitos casos, porque é assim, as nossas turmas são turmas pequenas, e de facto tem sido uma situação benéfica  | X        |          |          |          |          |          |
|                                  |                                   | - A DREL sempre compreendeu e sempre respeitou a escola... A DREL sempre nos conseguiu, quando nós fazemos os pedidos de autorização, que as turmas sejam pequenas devido às suas características   | X        |          |          |          |          |          |
|                                  |                                   | - nós temos neste momento cinquenta e seis alunos NEE's, portanto são os tais que dão direito a que as turmas sejam de 20 alunos.   | X        |          |          |          |          |          |
| <b>Existência de turno único</b> | <b>Alunos com o mesmo horário</b> | - conseguimos de há 2 anos para cá ter um turno único, que é uma situação que também é muito importante porque um turno único, só nos foi possível pela redução do número de alunos   | X        |          |          |          |          |          |
|                                  |                                   | - Turno único, isto é, não existem alunos de tarde e alunos de manhã, são todos tarde e manhã   | X        |          |          |          |          |          |
|                                  |                                   | - portanto todos os alunos têm as manhãs todas ocupadas, todas as turmas têm as manhãs todas ocupadas e depois têm algumas tardes, duas, três tardes, e portanto eles entram às 8.15hrs e o mais tarde que saem é 16.45hrs. a maior parte sai às 15.30hrs, 16hrs, portanto acaba a escola para eles | X        |          |          |          |          |          |

| <i><b>Categorias</b></i>         | <i><b>Indicadores</b></i>   | <i><b>Unidades de Registo</b></i>  | <i><b>A</b></i> | <i><b>B</b></i> | <i><b>C</b></i> | <i><b>D</b></i> | <i><b>E</b></i> | <i><b>F</b></i> |
|----------------------------------|---|--|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| <b>Existência de turno único</b> | <b>Alunos com tempo livre</b>   | - os alunos ficam com mais tempo livre, porque os alunos à tarde, saem todos mais cedo, isto tem um efeito perverso, porque nós depois de termos começado a funcionar, depois na prática é que se vê   | X               |                 |                 |                 |                 |                 |
|                                  |   | - à tarde geralmente nós temos muito menos alunos, a escola vai-se esvaziando  | X               |                 |                 |                 |                 |                 |
|                                  | <b>Melhor gestão de pessoal (A.A.E.- Auxiliares de Acção Educativa)</b> | - Para a escola foi muito melhor, e isto teve muito a ver com o facto de termos uma carência grande, em termos auxiliares da acção educativa é uma coisa horrível!   | X               |                 |                 |                 |                 |                 |
|                                  |   | -É talvez dos problemas mais graves que nós temos aqui dentro da escola e que não conseguimos resolver   | X               |                 |                 |                 |                 |                 |
|                                  |   | -e então quando chegamos aqui a esta fase do Inverno e que chegam a faltar 5 a 6 funcionários por dia, veja lá o que é isto. É mesmo muito complicado  | X               |                 |                 |                 |                 |                 |
|                                  |   | - o facto de termos menos tempo de aulas permitiu-nos fazer uma gestão mais fácil do pessoal. Isto foi uma das vantagens.  | X               |                 |                 |                 |                 |                 |
|                                  | <b>Melhor gestão dos espaços</b>  | - porque depois a relação entre o número de alunos e o número de espaços permite-nos de facto ter um turno único que é altamente vantajoso.  | X               |                 |                 |                 |                 |                 |
|                                  | <b>Utilização de uma tarde para prática desportiva</b>                  | - Nós só destacamos uma tarde que é a terça –feira que é então a tarde para praticar desporto, pronto outro tipo de actividades extra – curriculares, terminamos as aulas à 14.45hrs e depois o resto da tarde é para esse tipo de actividades | X               |                 |                 |                 |                 |                 |

## Anexo C – Análise de conteúdo das entrevistas

| <i>Categorias</i>                                  | <i>Indicadores</i>                                 | <i>Unidades de Registo</i>  | <i>A</i> | <i>B</i> | <i>C</i> | <i>D</i> | <i>E</i> | <i>F</i> |
|--|--|---|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| Estabelecimento de critérios de formação de turmas | Valorização da informação recebida sobre os alunos | - Nós fazemos as turmas em função dos elementos sobre os alunos que nos chegam.   | X        |          |          |          |          |          |
|  |  | - as características do repetente, as indicações dos directores de turma, isto tem de jogar   | X        |          |          |          |          |          |
|  |  | - ou porque vêm da mesma escola e o próprio professor do primeiro ciclo pede que eles fiquem juntos, porque vê vantagem nisso   | X        |          |          |          |          |          |
|  |  | - eu não sabia, e não sabia porque aquela criança não vinha referenciada da escola 7, uma vez que ele há três anos que não a frequentava  |          |          |          | X        |          |          |
|  | Flexibilidade e ponderação                         | - Nós temos alguns critérios, a escola tem critérios  | X        |          |          |          |          |          |
|  |  | - Isto para dar resposta a todos os casos.  | X        |          |          |          |          |          |
|  |  | - É evidente que por exemplo, a DREL às vezes admira-se porque é que nós temos uma turma com 4 NEE's  | X        |          |          |          |          |          |
|  |  | - e há outra que não tem, mas é que isso tem uma razão de ser, isso no geral depois de explicado eles acabam por aceitar, aliás nunca nos negaram.  | X        |          |          |          |          |          |
|  |  | - eu penso que para mim o mais difícil, é arranjar o equilíbrio entre o indivíduo e o grupo   | X        |          |          |          |          |          |
|  |  | - é que chega um momento em que nós temos de optar, ou pela turma, ou pelo indivíduo, porque de facto há casos, em que há alunos que realmente, (e isto não se pode escamotear a realidade), realmente prejudicam a turma | X        |          |          |          |          |          |
|  |  | - pode haver situações, em que basta um ou dois alunos para estragar completamente uma turma, estragar e prejudicar, porque subvertem o clima da aula que os outros alunos não tem de facto uma aprendizagem.             | X        |          |          |          |          |          |

| <i><b>Categorias</b></i>                                  | <i><b>Indicadores</b></i>                             | <i><b>Unidades de Registo</b></i>   | <i><b>A</b></i> | <i><b>B</b></i> | <i><b>C</b></i> | <i><b>D</b></i> | <i><b>E</b></i> | <i><b>F</b></i> |
|---|---|---|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| <b>Estabelecimento de critérios de formação de turmas</b> | <b>Promoção de turmas heterogêneas</b>                | - Um deles é a heterogeneidade, embora isso nem sempre seja possível, portanto nós aqui combatemos o mais possível as turmas homogêneas   | X               |                 |                 |                 |                 |                 |
|   |   | - x turmas têm de ter pelo menos 8 alunos, por exemplo não queremos turmas constituídas só por alunos que venham da mesma escola do primeiro ciclo, portanto, tem de haver, sei lá, um grupo de 8, nunca deve ultrapassar 10 alunos da mesma escola                 | X               |                 |                 |                 |                 |                 |
|   |   | - junta-se com outras escolas e depois junta-se alguns repetentes..   | X               |                 |                 |                 |                 |                 |
|   |   | - alguns NEE, conforme a tipologia, o tipo de deficiência,. E às vezes, nem sempre isto resulta. Por exemplo aquelas turmas finais, em que algumas vagas ficam porque estão incompletas e depois são completadas com os alunos que chegam.                          | X               |                 |                 |                 |                 |                 |
|   |   | - Nós aqui temos portanto um grande número de alunos com deficiências mesmo a nível físico, portanto de visões, auditivas, portanto de várias ordens  | X               |                 |                 |                 |                 |                 |
|   |   | - mas também temos muitos comportamentais...São as alíneas Gs, Hs...  | X               |                 |                 |                 |                 |                 |
|   | <b>Separação de alunos com problemáticas diversas</b> | - e o grave é quando a escola não consegue, e muitas vezes não conseguimos, fazer turmas em que haja um determinado equilíbrio  | X               |                 |                 |                 |                 |                 |
|   |   | - porque por exemplo, para mim, o que é pior de tudo, dentro de uma turma, é termos alunos comportamentais com alunos com dificuldades de aprendizagem,   | X               |                 |                 |                 |                 |                 |
|   |   | - eu como professora até, já tive situações destas e digo que é o drama maior, é que nós temos alunos comportamentais e alunos com dificuldades de aprendizagem e às vezes até alunos com NEE (necessidades educativas especiais) mesmo                             | X               |                 |                 |                 |                 |                 |
|   |   | - conjugar estas três situações, para mim é o pior drama para um professor, porque o aluno comportamental é capaz de anular qualquer tipo de trabalho que se possa fazer em proveito dos outros e os outros miúdos são realmente prejudicados, eu não tenho dúvidas | X               |                 |                 |                 |                 |                 |
|   |   | - ao fim de 32 anos de ensino que já levo, que há alunos mesmo prejudicados pelos problemas de comportamento de outros colegas, e que nem sempre se conseguem resolver. É sempre por comportamento  | X               |                 |                 |                 |                 |                 |

### Anexo C – Análise de conteúdo das entrevistas

| <i>Categorias</i>   | <i>Indicadores</i>  | <i>Unidades de Registo</i>  | <i>A</i> | <i>B</i> | <i>C</i> | <i>D</i> | <i>E</i> | <i>F</i> |
|---|---|---|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| <b>Estabelecimento de critérios de formação de turmas</b> | <b>Separação de alunos com problemáticas diversas (cont.)</b> | - ou pelas características deles, convém que fiquem juntos, portanto, nós preferimos "carregar" uma turma com 4 NEE's e outra só ter 1, em vez de estar a fazer 2 / 2, pronto, porque consideramos que é mais vantajoso para eles.  | X        |          |          |          |          |          |
|   | <b>Continuidade de turmas de 5º ano</b>                       | - as de 6 ano são continuidade do 5º, faz –se apenas pequenos ajustamentos, naqueles casos em que é necessário mesmo saírem ou entrarem outros  | X        |          |          |          |          |          |
|   |   | - É assim, ou porque são turmas de continuidade e isso nós respeitamos em absoluto  | X        |          |          |          |          |          |
|   | <b>Continuidade do mesmo Director de Turma</b>                | -Olhe, eu neste momento, digo-lhe, tenho muita sorte, porque eu tenho uma turma que está no oitavo ano, e que é minha desde o quinto, quinto, sexto, sétimo, oitavo, portanto, é um grupo de alunos que, não são abandonadores  |          |          | X        |          |          |          |
|   |   | - que são trabalhadores, que são bem educados, com os quais eu não tenho qualquer tipo de problema  |          |          | X        |          |          |          |
|   |   | - não são muito bons alunos, intelectualmente, alguns não são muito favorecidos, mas são crianças que gostam de estar na escola, que não manifestam revolta por estar na escola, não, portanto, como directora de turma, digo-lhe que há quatro anos não tenho grandes problemas  |          |          | X        |          |          |          |
|   |   | Eu convenci-me que eu tinha as duas turmas, como era directora de turma eu pedi as mesmas turmas, continuidade. E tinha os oitavos, esses dois miúdos eram da mesma turma do oitavo. E pedi precisamente o nono B e o A, porque seriam, eram o oitavo A e B, não é? Continuidade. |          |          |          |          |          | X        |
|   | <b>Mudança de turma do aluno em risco</b>                     | -Acontece até por vezes que alunos que estão em abandono e que entraram numa certa incompatibilidade perante determinado professor, é proposta mudança de turma e esses casos são considerados, portanto faz-se mesmo todos os possíveis.   |          |          |          | X        |          |          |
|   |   | -Salu da turma dele. Mas tive que trazer o melhor amigo dele, não é? Não posso estar a pensar desenraizar um miúdo, não é?  |          |          |          |          |          | X        |
|   |   | - Não me deram o nono B, onde ficou a (aluna) A, mas que o aluno L eu também o transferei para esta turma.  |          |          |          |          |          | X        |

| <i><b>Categorias</b></i>                                  | <i><b>Indicadores</b></i>                         | <i><b>Unidades de Registo</b></i>  | <i><b>A</b></i> | <i><b>B</b></i> | <i><b>C</b></i> | <i><b>D</b></i> | <i><b>E</b></i> | <i><b>F</b></i> |
|---|---|--|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| <b>Estabelecimento de critérios de formação de turmas</b> | <b>Mudança de turma do aluno em risco (cont.)</b> | -E passei-o para a minha turma, por acaso para este ano que veio sou directora de turma desse nono ano, porque não seria se ele mantivesse na outra. Mas é um miúdo que eu queria continuar a agarrar. E pronto, e estou a conseguir, porque quero que ele mantenha ali o nível, pelo menos com uma, duas negativas. |                 |                 |                 |                 |                 | X               |
|   |   | -Fui buscá-lo à minha turma anterior que era onde estava essa A  |                 |                 |                 |                 |                 | X               |
|   |   | -Achei na minha turma, porque sabia que ia ter o nono ano de certeza, não sabia se ia ser directora de turma.  |                 |                 |                 |                 |                 | X               |
|   |   | -Eu também quis ficar com ele. Mas é assim, eu também não posso estar a tirar os alunos todos também, não é?   |                 |                 |                 |                 |                 | X               |
|   |   | -Em relação ao L, pela postura, pelo comportamento que era uma turma bastante irrequeta, era e continua a ser. Mudando-o, o L acho que até o desempenho é diferente, para já em termos de, não só a parte pedagógica, pronto em relação à postura e não só.  |                 |                 |                 |                 |                 | X               |
|   |   | -Trazendo o N, que também é o tal amigo dele, bom aluno, ali estava-se a perder um bocado e assim trazendo os dois para ali, para aquela turma, que é uma turma mais equilibrada, não é uma turma ótima, mas é uma turma se calhar é mais estudiosa, não tem problemas de comportamento, conseguiria.                |                 |                 |                 |                 |                 | X               |
|   |   | -Os miúdos entre eles, mas a turma é muito importante, até porque estes miúdos depois quando podem vão, vão falar com a turma inicial, mas já se adaptaram, já gostam da turma, já aceitam. Mas tinha que trazer um elemento da turma.   |                 |                 |                 |                 |                 | X               |
|   |   | -O facto é que ela tem agora uma directora de turma, não é? É uma colega minha, e ela não está a faltar. As coisas estão, não é?   |                 |                 |                 |                 |                 | X               |
|   |   | -Eu achei que ficar naquela turma não era complicado porque ela já estava... Eu acho que fechei uma gaveta, não é?   |                 |                 |                 |                 |                 | X               |

### Anexo C – Análise de conteúdo das entrevistas

| <i><b>Categorias</b></i>                                    | <i><b>Indicadores</b></i>  | <i><b>Unidades de Registo</b></i>  | <i><b>A</b></i> | <i><b>B</b></i> | <i><b>C</b></i> | <i><b>D</b></i> | <i><b>E</b></i> | <i><b>F</b></i> |
|---|--|--|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| <b>Organização de turmas por equipas pluridisciplinares</b> | <b>Professores com experiência na escola</b>                                   | -são pessoas já aqui da escola, que já têm experiência na construção de turmas   | X               |                 |                 |                 |                 |                 |
|   |  | - nós temos uma equipa de constituição de turmas, que é constituída por alguns colegas com experiência na escola   | X               |                 |                 |                 |                 |                 |
|   |  | - a professora A, é talvez a nossa grande ajudante em termos de constituição de turmas, ela é uma pessoa que tem de facto um trabalho brilhante em termos da direcção de turma   | X               |                 |                 |                 |                 |                 |
|   | <b>Elementos da Educação Especial</b>  | - elementos do ensino especial   | X               |                 |                 |                 |                 |                 |
|   | <b>Coordenadora dos Directores de Turma</b>                                    | -... pela coordenadora dos directores de turma   | X               |                 |                 |                 |                 |                 |
|   | <b>Elementos do SPO</b>  | -...e caso seja possível, por elementos do SPO   | X               |                 |                 |                 |                 |                 |
|   | <b>Professor(a) que reuniu previamente com as escolas do 1º ciclo</b>          | - e também está sempre um professor que assistiu às reuniões com as colegas do primeiro ciclo, está sempre presente  | X               |                 |                 |                 |                 |                 |
|   |  | - tem grande contacto já de há longos anos com as escola do primeiro ciclo, portanto é a pessoa ideal porque para nós o mais difícil é constituir as turmas todas  | X               |                 |                 |                 |                 |                 |
| <b>Projecto Educativo dinâmico</b>                          | <b>Promove o desenvolvimento de competências pessoais e sociais dos alunos</b> | -Não há dúvida nenhuma que o nosso projecto educativo é para estes miúdos que temos aqui, tanto que as nossas prioridades são realmente... melhorar...,  |                 | X               |                 |                 |                 |                 |
|   |  | -nem sequer é em termos de aproveitamento, as nossas prioridades é, o social, a convivência, as regras, a autonomia dos miúdos, portanto é mesmo, não é..., como é que eu lhe hei-de explicar, se não fosse tão bem pensado, o projecto educativo para este miúdos, nos podíamos ter metas, como por exemplo terem todos os alunos 4 ou metas em termos de avaliação |                 | X               |                 |                 |                 |                 |
|   |  | - as metas são em termos do desenvolvimento de competências sociais, o desenvolvimento de competências a nível do português, falar, saber falar, saber ler, saber escrever, português como língua materna.   |                 | X               |                 |                 |                 |                 |



| <i>Categorias</i>                  | <i>Indicadores</i>                     | <i>Unidades de Registo</i>  | <i>A</i> | <i>B</i> | <i>C</i> | <i>D</i> | <i>E</i> | <i>F</i> |
|------------------------------------|--|---|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| <b>Projecto Educativo dinâmico</b> | <b>Contextualizado</b>                 | -O projecto Educativo é realizado com base na população escolar, nas dificuldades do meio, pronto é um projecto que se vai construindo.   | X        |          |          |          |          |          |
|                                    | <b>Define estratégias</b>              | - antes de haver projecto educativo havia um informal, que nós tratávamos rigorosamente porque quando os professores se reúnem e falam dos seus alunos, obviamente falam daquilo, os bons, ou são excepcionais e então a gente fala               |          |          |          |          | X        |          |
|                                    |  | - ou então falamos nos problemas, porque meias tintas, meia tigela, não, fala-se é nos problemas, ora, o que é isso senão tentar fazer um diagnóstico, definir a linha de base, fazer um diagnóstico e definir estratégias de actuação, é, não é? |          |          |          |          | X        |          |
|                                    |  | - Pronto, portanto mesmo que formalmente não tivéssemos um Projecto Educativo, é óbvio que aquilo era um Projecto Educativo   |          |          |          |          | X        |          |
|                                    |  | - mesmo quando eu falo só com um ou dois professores no corredor, faz parte do Projecto Educativo. "Olha, ele fez isto assim assim, eu vou fazer assim, portanto aperta também desse lado", isto não é Projecto Educativo? Definir estratégia     |          |          |          |          | X        |          |
|                                    | <b>Reestruturado quando necessário</b> | -o projecto educativo é revisto de 3 em 3 anos, que é a sua duração   | X        |          |          |          |          |          |
|                                    |  | - também se fazem as alterações necessárias   | X        |          |          |          |          |          |
|                                    |  | - mas mais em termos teóricos   | X        |          |          |          |          |          |
|                                    |  | -O projecto educativo é como...é a melhor manteiga que se pode pôr neste pão aqui, porque realmente aquilo já vem de muitos anos de pensar, e de fazer, e de reestruturar, reestruturar, reestruturar, reestruturar.                              |          | X        |          |          |          |          |

### Anexo C – Análise de conteúdo das entrevistas

| <i>Categorias</i>  | <i>Indicadores</i>                  | <i>Unidades de Registo</i>  | <i>A</i> | <i>B</i> | <i>C</i> | <i>D</i> | <i>E</i> | <i>F</i> |
|--|-------------------------------------|---|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| Valorização dos recursos existentes/<br><br>parcerias/<br>articulação com a comunidade | Valorização dos recursos existentes | -Eu penso que em termos de recursos, tanto materiais como humanos, acho que esta é uma escola privilegiada  | X        |          |          |          |          |          |
|  |                                     | -Já havia associação de pais, eu sempre conheci esta escola com associação de pais...   | X        |          |          |          |          |          |
|  |                                     | - Eu sinto-me privilegiada enquanto professora, porque se eu for a outra escola, portanto onde já estive, também já passei por outros lados com recursos, mas nunca estive numa escola que tivesse UNIVA, nunca estive numa escola que tivesse GAAF, tinha alguns SPO's...  | X        |          |          |          |          |          |
|  |                                     | -há uma coisa que a estatística nos diz, o abandono escolar nesta escola tem vindo a diminuir.  | X        |          |          |          |          |          |
|  |                                     | - a diminuição do abandono escolar é devido à todos os recursos que a escola tem. Não tenho dúvida nenhuma, porque eu estou aqui há muitos anos, porque eu estou aqui há muitos anos, de facto, o abandono tem vindo a diminuir   | X        |          |          |          |          |          |
|  |                                     | - não se pode dissociar as duas coisas (os recursos e o modo de agir dos professores)   | X        |          |          |          |          |          |
|  |                                     | -esta escola tem até algumas estruturas de apoio, felizmente com muito esforço da escola, da associação de pais de várias entidades do IAC (Instituto de Apoio à Família) que nos ajudam  |          | X        |          |          |          |          |
|  |                                     | - Somos nós que os tentamos criar, foi das necessidades que temos que as colaborações com o IAC e as colaborações com a associação de pais, foi de acordo com as necessidades   |          | X        |          |          |          |          |
|  |                                     | -Como é que consiste a procura? No princípio do ano fazemos o contacto com Instituições, pedimos, falamos um bocadinho na nossa população escolar, falamos nos nossos interesses e pedimos a possibilidade de os nossos alunos frequentarem.  |          | X        |          |          |          |          |
|  |                                     | -A partir daí há um certo compromisso.  |          |          | X        |          |          |          |
|  |                                     | -Nessa altura fazemos com que o aluno passe mais tempo com o Ensino Especial, ou pedimos ao Educador do GAAF que dê mais atenção ao aluno no pátio, aquele menino e que lhe vá dizer que tem que fazer aquela disciplina, que tem que ultrapassar, e ultrapassar não é não fazendo é fazendo rapidamente para se despachar. |          |          | X        |          |          |          |
|  |                                     | -Recursos? Os animadores de pátio, por exemplo. Acho que, eu não, ainda não vi por nenhuma escola por onde passei, e já foram várias ...  |          |          | X        |          |          |          |

| <i>Categorias</i>   | <i>Indicadores</i>                            | <i>Unidades de Registo</i>   | <i>A</i> | <i>B</i> | <i>C</i> | <i>D</i> | <i>E</i> | <i>F</i> |
|---|---|--|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| <b>Valorização dos recursos existentes/ parcerias/ articulação com a comunidade</b> | <b>Utilização dos recursos como prevenção</b> | - Nós fazemos um bocado de trfulha da mistura dos recursos, quer dizer não são só encaminhados aqueles que por direito têm aquele lugar  |          | X        |          |          |          |          |
|   |   | - mas também aqueles que sabemos que uma intervenção às vezes rápida, ou temporalmente rápida resolve o problema do miúdo  |          | X        |          |          |          |          |
|   |   | -O abandono escolar aqui escola tem vindo a diminuir, nós temos tido várias...? Nós temos tido vários tipos de atitudes, vários tipos de recursos que poderão realmente funcionar  |          |          | X        |          |          |          |
|   |   | .-Começou a diminuir (o abandono escolar) a partir do momento em que nós conseguimos ter na Escola o Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família, em que fazemos através de uma Educadora Social, fazemos Intervenção directa na família. |          |          | X        |          |          |          |
|   |   | -nós temos pequenos projectos, mas a funcionar numa sala de Integração, pequenos projectos a funcionar na Ludoteca e na Biblioteca, mas que os pais, com os meninos que não gostam de Escola sentem isso como a brincar, um prazer.  |          |          | X        |          |          |          |
|   |   | -É dos interesses dos alunos, nada é imposto! Não pode ser. Às vezes nós demoramos um ano inteiro à procura de algo de interesse para o aluno e não conseguimos encontrar, portanto o que o aluno escolhe nem sequer existe          |          |          | X        |          |          |          |
|   | <b>Promoção de projectos/ iniciativas</b>     | -Tanto mais que nós fomos a primeira Escola a fazer a Feira das Profissões e neste momento temos Escolas já a fazer Feiras de Profissões.  |          |          | X        |          |          |          |
|   |   | -Em que para o nono ano oferece um leque de escolha... O nono ano tem um leque de escolha, trinta e tal Escolas que nós temos aqui, com saídas profissionais, cursos técnicos, tanto para o nono como para o sexto.                  |          |          | X        |          |          |          |
|   |   | -Todos os clubes, nós temos uma série, temos uma série de recursos, portanto, há uma série de clubes, há o clube da matemática, há o atelier da palavra,...  |          |          |          | X        |          |          |
|   |   |  |          |          |          |          |          |          |

### Anexo C – Análise de conteúdo das entrevistas

| <i>Categorias</i>  | <i>Indicadores</i>              | <i>Unidades de Registo</i>   | <i>A</i> | <i>B</i> | <i>C</i> | <i>D</i> | <i>E</i> | <i>F</i> |
|--|---------------------------------|--|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| Valorização dos recursos existentes/<br>parcerias/<br>articulação com a comunidade | Mobilização de parceiros        | - portanto, nós accionamos os vários parceiros   | X        |          |          |          |          |          |
|  |                                 | - Nós também quando temos necessidades específicas reunimos com outros sectores  | X        |          |          |          |          |          |
|  |                                 | - se o Ministério nos pedisse contas, eu penso que devia fazê-lo, porque são nossos alunos, não se matricularam, estão dentro da escolaridade, e acho que a escola tem responsabilidade, nós fazemos sempre isso, portanto, como digo, actuamos ou por carta, ou por telefone, telegramas e a técnica do GAAF também.                                  | X        |          |          |          |          |          |
|  |                                 | -Também trabalhamos com parcerias, porque temos também o absentismo.   |          |          |          | X        |          |          |
|  |                                 | - Nas parcerias nós temos vindo a procurar pontos de interesse para os alunos para além da escola, por exemplo, pré- estágios, pequenos espaços de formação prática de acordo com os interesses dos próprios alunos, dos pais de maneira a trabalhar com os pais e com os alunos, a traçarem-lhe um objectivo muito próximo daquilo que eles conhecem. |          |          |          | X        |          |          |
|  |                                 | -Quando nós, quando nós solicitamos, nós fazemos isso de forma muito séria. Entretanto logo no início do ano há um compromisso com as Instituições, de X vagas que nós preenchemos   |          |          |          | X        |          |          |
|  |                                 | -Agora, o que é que fazem concretamente ... Sinceramente, pronto sei que nos meus casos, nestes casos que à bocado lhe falei, tentaram sempre ajudar-me e estiveram sempre presentes. E se calhar sem a ajuda deles também não, pelo menos no da A, que eu acho que foi assim o que ficámos todos muito contentes.                                     |          |          |          |          |          | X        |
|  | Contactos com o Centro de Saúde | - nós temos o caso de duas alunas chinesas que estão neste momento, uma está dentro da escolaridade outra está fora, tem 14/15 anos e não vêm à escola desde o início do ano, tanto que até numa das reuniões de parceria está presente a doutora A, do Centro de Saúde  | X        |          |          |          |          |          |
|  |                                 | - essa situação foi falada e ela teve de procurar para ver se elas também teriam acompanhamento em termos de saúde, e ela própria foi lá, há morada delas e tudo   | X        |          |          |          |          |          |

| <i>Categorias</i>   | <i>Indicadores</i>   | <i>Unidades de Registo</i>   | <i>A</i> | <i>B</i> | <i>C</i> | <i>D</i> | <i>E</i> | <i>F</i> |
|---|--|--|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| <b>Valorização dos recursos existentes/ parcerias/ articulação com a comunidade</b> | <b>Contactos com o Centro de Saúde</b>                                 | -Muitas vezes nós conseguimos chegar a um aluno através da saúde. (Há um aluno que afinal não vem à Escola porque é extremamente gordo e brincam com ele, outro porque tem os dentes ou não tem dentes, outro porque ouve mal e fica no banco de trás) |          | X        |          |          |          |          |
|   |  | - portanto tem muito a ver com a saúde. Inclusive nós conseguimos acompanhar determinadas consultas.   |          | X        |          |          |          |          |
|   |  | -Contactamos directamente o Centro de Saúde, que também é nosso parceiro.  |          |          | X        |          |          |          |
|   | <b>Comunicação à Junta de Freguesia</b>                                | - ...são os avisos para a junta de freguesia.  | X        |          |          |          |          |          |
|   | <b>Colaboração com a Associação de Pais</b>                            | - os contactos com as associações de pais também quando isso é necessário, tudo isso passa um pouco por mim  | X        |          |          |          |          |          |
|   |  | - sempre tivemos uma relação muito boa com as associações de pais, eles são muito colaboradores  | X        |          |          |          |          |          |
|   | <b>Cooperação do pessoal auxiliar de educação</b>                      | - por exemplo, quando há um problema grave com os funcionários reunimos com o Chefe de Pessoal   | X        |          |          |          |          |          |
|   |  | - e às auxiliares de acção educativa que façam uma chamada de atenção positiva: "Estás diferente, o que é que te aconteceu, nós estamos aqui para te ajudar.", portanto este tipo de coisas.   |          |          | X        |          |          |          |
|   | <b>Articulação com o GAAP (Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família)</b> | - sou eu por exemplo que tenho a minha responsabilidade as reuniões de GAAP, as parcerias,...  | X        |          |          |          |          |          |
|   |  | -Olha já tentaste isto, já tentaste aquilo? Olha já experimentaste falar com a educadora social?   |          | X        |          |          |          |          |

### Anexo C – Análise de conteúdo das entrevistas

| <i>Categorias</i>  | <i>Indicadores</i>  | <i>Unidades de Registo</i>   | <i>A</i> | <i>B</i> | <i>C</i> | <i>D</i> | <i>E</i> | <i>F</i> |
|--|---|--|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| Valorização dos recursos existentes/ parcerias/ articulação com a comunidade | Articulação com o GAAF (Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família (cont.)) | - portanto, eu limito-me a fazer um bocado a ponte dos professores com o GAAF dos alunos com o GAAF e dos pais com o GAAF e não interferir dentro do funcionamento do GAAF                             |          | X        |          |          |          |          |
|  | Investimento no trabalho com as famílias/encarregado de educação        | - Eu procuro incessantemente trabalhar com as famílias na parte que me toca. Mais do que com os outros professores, sabem lamentar-se quando são dados...  |          |          | X        |          |          |          |
|  |   | - Olha já falaste com não sei quê, queres que eu fique contigo quando falas com o pai, queres que eu fique contigo quando telefonas para a família?"   |          | X        |          |          |          |          |
|  |   | -com o director de turma e o encarregado de educação portanto consegue haver uma certa ligação, apesar de tudo   |          | X        |          |          |          |          |
|  |   | - e apesar de os pais à medida que vão com os miúdos, que os miúdos vão crescendo na idade, vão sendo mais absentistas   |          | X        |          |          |          |          |
|  |   | -com os pais, ainda se consegue falar com eles e chamá-los um bocado à razão, portanto insistir na importância da escola, na importância dos miúdos estarem aqui.                                      |          | X        |          |          |          |          |
|  |   | - Não é da escolaridade é da escola, é o factor escola, de não estarem em casa sem fazer nada portanto.  |          | X        |          |          |          |          |
|  |   | - A função deles, a importância de eles estarem aqui, eu acho que os pais, aí são sensíveis acho que é muito trabalho do director de turma, efectivamente, e que acho que até tem tido bons resultados |          | X        |          |          |          |          |
|  |   | - e apesar de tudo ainda vamos conseguindo dar uma resposta.   |          | X        |          |          |          |          |
|  |   | -Quando o director de turma já não consegue fazer essa ligação recorre realmente à educadora social e ela consegue, porque vai lá a casa.  |          | X        |          |          |          |          |

| <i><b>Categorias</b></i>  | <i><b>Indicadores</b></i>  | <i><b>Unidades de Registo</b></i>   | <i><b>A</b></i> | <i><b>B</b></i> | <i><b>C</b></i> | <i><b>D</b></i> | <i><b>E</b></i> | <i><b>F</b></i> |
|---|--|---|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| <b>Valorização dos recursos existentes/ parcerias/ articulação com a comunidade</b> | <b>Investimento no trabalho com as famílias/ encarregado de educação (cont.)</b> | - Eu por exemplo não vou lá a casa, sei de directores de turma aqui que vão. Eu não vou, não sou capaz de ir a casa porque acho que é pisar um terreno que não é o meu, nem o nosso, é o exclusivamente deles, o nosso é aqui o da escola não é? E ir a um sítio que é só deles acho que é quebrar uma regra de intimidade que eu respeito muito  |                 | X               |                 |                 |                 |                 |
|   |  | - portanto, acho que deve ser feito aqui, no terreno que é neutro, que é dos dois, que pertence igualmente, tanto a mim, como ao aluno, como ao encarregado de educação.  |                 | X               |                 |                 |                 |                 |
|   |  | - Agora a casa sou incapaz, acho que é quebrar ...normalmente conseguimos que venha cá um encarregado de educação   |                 | X               |                 |                 |                 |                 |
|   |  | -e falei muitas vezes com a mãe, tive que fazer telefonemas, há sempre uma proximidade muito grande, mas ela... sentia-se bem era em casa, só. Em casa com os animais que eles tinham uma série de animais desde papagalos a cães, e sentia-se bem com isso e com os miúdos do balro que não eram sequer da idade dela, eram, assim miúdos, crianças, pequenitas, cinco, seis, sete anos, está a ver? |                 |                 |                 |                 |                 | X               |
|   |  | - porque são telefonemas, quase que diários ...   |                 |                 |                 |                 |                 | X               |
|   |  | - Eu dei o telemóvel à mãe porque estava constantemente... A mãe não sabia , porque é a mentira que entra neste jogo não é? Ela diz que vem à aula, mas depois eu sei que não vem, enfim.   |                 |                 |                 |                 |                 | X               |
|   |  | -Essa situação realmente, não tinha aparecido ainda porque, tinha que fazer um controle necessário. Tinha que telefonar, e depois era a mãe   |                 |                 |                 |                 |                 | X               |
|   |  | -a mãe foi ouvida, teve que vir à escola  |                 |                 |                 |                 |                 | X               |
|   |  | -Eu tinha que pegar em qualquer coisa, até que comecei a entrar um bocado dentro de casa  |                 |                 |                 |                 |                 | X               |
|   |  | - É com o conversar, com o encarregado de educação, sempre pronto. Antes de chegar ao Executivo, tenho que fazer no fundo esta ponte, não é?  |                 |                 |                 |                 |                 | X               |
|   |  | -Tenho que recorrer ao encarregado de educação, e sentir de perto o que é que se passa, para poder ajudar sem que as pessoas sintam que eu estou a bisbilhotar, que estou a entrar. Entrar assim no seio familiar.  |                 |                 |                 |                 |                 | X               |

### Anexo C – Análise de conteúdo das entrevistas

| <i>Categorias</i>   | <i>Indicadores</i>                                | <i>Unidades de Registo</i>   | <i>A</i> | <i>B</i> | <i>C</i> | <i>D</i> | <i>E</i> | <i>F</i> |
|---|---|--|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| <b>O GAAF (Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família) como espaço integrador</b> | <b>Criado como espaço de apoio e de prevenção</b> | - Há soluções que nos ajudam a ter alguns resultados eficazes  |          | X        |          |          |          |          |
|   |   | - As estruturas de apoio. Efectivamente. O GAAF  |          | X        |          |          |          |          |
|   |   | - São aqueles alunos que não querem vir à Escola, que não gostam da Escola, que na primeira oportunidade a abandonam e depois ir buscá-los é muito difícil. Com o Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família (GAAF) tem sido um trabalho facilitado nesse campo.                     |          |          | X        |          |          |          |
|   |   | -alguns alunos mostram desinteresse pontualmente e quando é pontualmente se é algum ponto de fricção com determinado professor, nós tentamos abordar ou através do GAAF que tem os animadores no pátio, eles conseguem conversar muito e conseguimos ter uma outra sensibilidade |          |          | X        |          |          |          |
|   |   | -Eu acho que é muito importante que os miúdos façam isto voluntariamente, que sintam necessidade ... de ter um professor que não conhece de lado nenhum mas que o vai ajudar que sabe que esta ali, que sabe, que o vai ajudar e que lhe vai dar um empurrão                     |          |          | X        |          |          |          |
|   |   | - é certamente porque as pessoas também são simpáticas e são disponíveis porque senão os miúdos não os procuravam, não é?  |          |          | X        |          |          |          |
|   |   | -Quer dizer o abandono escolar aqui na escola tem diminuído ano a ano, mas tem sido uma regressão imensa, depois de vários factores que se conjugaram, tal como o GAAF, a constituição do GAAF, a sala de Integração educativa que começou a funcionar há dois anos nesta escola |          |          |          | X        |          |          |
|   | <b>Promove soluções</b>                           | - Mas o GAAF além de apoiar, que aquilo é um gabinete de apoio, cria soluções também   |          | X        |          |          |          |          |
|   |   | -Da parte da educadora social que faz parte do GAAF e que também concorre a projectos... o GAAF concorre ao IAC e ao IDT... Instituto da Droga e Toxicoddependência., o último projecto foi à IDT  |          | X        |          |          |          |          |



| <i>Categorias</i>   | <i>Indicadores</i>   | <i>Unidades de Registo</i>   | <i>A</i> | <i>B</i> | <i>C</i> | <i>D</i> | <i>E</i> | <i>F</i> |
|---|--|--|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| <b>O GAAF (Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família) como espaço Integrador</b> | <b>Criado pela Associação de Pais</b>                                  | - pelo facto de nós termos o GAAF; também há a nossa parceria sempre muito benéfica, é um facto que queria realçar   | X        |          |          |          |          |          |
|   |  | - até neste momento a existência do GAAF, deve-se muito a um trabalho de umas associações de pais de há uns anos atrás. O GAAF é fundamental para nós  | X        |          |          |          |          |          |
|   |  | -foi uma colega nossa que está no conselho executivo há uns anos que na altura, deu-se a sorte de estar uma associação de pais muito dinâmica, eu neste momento até me esqueci do nome do senhor   | X        |          |          |          |          |          |
|   |  | -Os pais tiveram um peso grande  | X        |          |          |          |          |          |
|   |  | -Temos o GAAF (Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família), eu não estou muito dentro do funcionamento do GAAF, sei o que fazem, sei quem são, sei quais são as intenções, é da organização e da responsabilidade quase e exclusivamente da associação de pais           |          | X        |          |          |          |          |
|   |  | - daí os animadores de pátio que temos, a educadora social que temos, é a organização do GAAF, da associação de pais de acordo com as necessidades da escola e claro com o conselho executivo  |          | X        |          |          |          |          |
|   | <b>É um Projecto de parceria com o IAC</b>                             | -As situações de abandono e disciplinares não têm nada a ver com aquilo que se passa hoje na escola, e então foi perante isso e porque nós temos um parceiro que talvez porque está até especialmente muito perto de nós, que é o IAC (Instituto de Apoio à Criança) | X        |          |          |          |          |          |
|   |  | - mas isto foi mesmo esforço dela (Educadora), e ela então reuniu, portanto o papel do conselho directivo, da associação de pais e o IAC criaram, não é por acaso que esta é a primeira escola de Lisboa que tem GAAF escolar.                                       | X        |          |          |          |          |          |
|   | <b>Criado inicialmente para os alunos em risco de abandono escolar</b> | -o objectivo é que ocupe os miúdos que de alguma forma estão sem aulas, quer dizer que eles não andem abandonados no pátio   | X        |          |          |          |          |          |
|   |  | - portanto ele está na associação porque nessa altura a escola tinha tantos casos de abandono, situações disciplinares tão graves que é dessa necessidade de actuação que surge o GAAF   | X        |          |          |          |          |          |

### Anexo C – Análise de conteúdo das entrevistas

| <i><b>Categorias</b></i>                                | <i><b>Indicadores</b></i>   | <i><b>Unidades de Registo</b></i>   | <i><b>A</b></i> | <i><b>B</b></i> | <i><b>C</b></i> | <i><b>D</b></i> | <i><b>E</b></i> | <i><b>F</b></i> |
|---|---|---|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| <b>Educadora Social – GAAF – como elemento mediador</b> | <b>Valorização da função dos animadores de pátio (educadora social)</b> | -até porque se tem melhorado a qualidade dos mediadores   | X               |                 |                 |                 |                 |                 |
|   |   | -eu sei que os primeiros que tivemos não tinham uma actuação tão correcta como têm os actuais   | X               |                 |                 |                 |                 |                 |
|   |   | -estes são mais experientes, mais velhos, pronto, mas eu penso que isto realmente vai dar ao espaço deles   |                 | X               |                 |                 |                 |                 |
|   |   | - e as pessoas que foram vendo que de facto havia resultados práticos, agora o mediador não pode ter a função disciplinar de um professor, Isso era muito difícil de entender.  |                 | X               |                 |                 |                 |                 |
|   |   | - Temos uma escola lindíssima com um espaço enorme, que chama muito ao disparate, se quiser e os miúdos são abertos porque os miúdos falam imenso com os animadores e conhecem-nos  |                 | X               |                 |                 |                 |                 |
|   |   | - e recorrem a eles (os alunos) quando têm alguma dificuldade ou porque alguém se magoou ou porque alguém tá –Normalmente o que acontece é da parte dos animadores de pátio são eles que informam os directores de turma ou os professores, se detectam problemas... a ser agredido |                 | X               |                 |                 |                 |                 |
|   |   | - acho que até faz mais do que as suas obrigações   |                 | X               |                 |                 |                 |                 |
|   |   | -e eles (animadores de pátio) foram ganhando o seu espaço, eles foram ganhando porque de facto as pessoas começaram a compreender a sua função  |                 | X               |                 |                 |                 |                 |
|   |   | - eu penso que ela (educadora social) tinha assim uma grande apetência ..., de responder a situações concretas que, de facto a escola predava estava muito pior que a de hoje.  |                 |                 | X               |                 |                 |                 |

| <i><b>Categorias</b></i>                                | <i><b>Indicadores</b></i>   | <i><b>Unidades de Registo</b></i>  | <i><b>A</b></i> | <i><b>B</b></i> | <i><b>C</b></i> | <i><b>D</b></i> | <i><b>E</b></i> | <i><b>F</b></i> |
|---|---|--|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| <b>Educadora Social – GAAF – como elemento mediador</b> | <b>Valorização da função dos animadores de pátio (educadora social)</b>                               | - depois veio a nossa educadora social que tem um papel muito, muito importante, ela é de facto muito boa, e isso também fez pender a balança, e hoje penso que a escola, já ninguém passaria sem                                  |                 |                 | X               |                 |                 |                 |
|   |   | -Realmente precisamos de alguém que ande na rua efectivamente no pátio, que esteja no pátio, que esteja, que ocupe os miúdos que estão sem aulas, não os que vão para fora das salas de aulas, também mas nem é esse o objectivo,. |                 |                 |                 |                 | X               |                 |
|   |   | - mas as animadoras de pátio também o fizeram, também fizeram um bom papel, que é: falar, estar com ele  |                 |                 |                 |                 | X               |                 |
|   |   | -Até antes do Conselho ... Da escola ... Os animadores de pátio, que era aquilo que eu estava a dizer que nas outras escolas não tenho encontrado Pronto, eles ajudam, ajudam de facto. Vão a casa dos alunos                      |                 |                 |                 |                 |                 | X               |
|   | <b>Apoiada por Instituição externa</b>  | - Neste momento têm o seu horário desde o início da Escola até ao final.   |                 |                 | X               |                 |                 |                 |
|   |   | - É tudo uma gestão pessoal do tempo, tanto mais que não pertencem à DREL, não pertencem a lado nenhum. Neste momento a nossa Educadora Social está aqui subsidiada pelo IDT (Instituto da Droga e da Toxicodependência)           |                 |                 | X               |                 |                 |                 |
|   | <b>Acompanha alunos na área da saúde</b>  | -Ora acontece que o aluno não está e há o Educador Social que vai com ele, por exemplo, às vacinas, por exemplo a uma consulta de risco. Porque os pais se demitem completamente!  |                 |                 | X               |                 |                 |                 |
|   | <b>Articula com outras instituições:<br/>J.Freguesia; Comissões de Protecção de Crianças e Jovens</b> | - ou quando é preciso a intervenção da assistente social da junta de freguesia ou quando é preciso a intervenção do centro de saúde, portanto ela faz um bocado essa ponte, e faz muito bem,                                       |                 |                 | X               |                 |                 |                 |
|   |   | -Com todos os alunos da Escola! Com todas as Instituições, com todas as... Inclusive com as Comissões (de Protecção de Crianças em Perigo) .   |                 |                 | X               |                 |                 |                 |
|   |   | - E é o nosso último recurso. As comissões são um desespero muito grande porque nós precisávamos de alguma coisa mais.   |                 |                 | X               |                 |                 |                 |

### Anexo C – Análise de conteúdo das entrevistas

| <i>Categorias</i>                                       | <i>Indicadores</i>   | <i>Unidades de Registo</i>   | <i>A</i> | <i>B</i> | <i>C</i> | <i>D</i> | <i>E</i> | <i>F</i> |
|---|--|--|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| <b>Educadora Social – GAAF – como elemento mediador</b> | <b>Acompanha alunos que vão/saíram para outras Instituições escolares ou profissionais</b> | -Amanhã a Paula vai contigo, que é a Educadora Social, vai contigo e tu vais ver que não tens medo!"   |          |          | X        |          |          |          |
|   |  | -É uma sensibilização, mas com saída para o exterior. Eles vão contactar no local próprio com os cursos e ver a funcionar, é um dia inteiro que passam nisso.  |          |          | X        |          |          |          |
|   |  | - São Técnicos que estão nesta Escola que fazem este tipo de trabalho.   |          |          | X        |          |          |          |
|   |  | -Quer o GAAF, portanto aí em Fevereiro, Março, os alunos com dificuldades, os alunos que querem determinado curso já estão sinalizados e saem em turmas, em grupinhos de dez ou onze, com os técnicos e vão visitar, por exemplo a Casa Pia, por exemplo o curso de Panificação, têm uma recepção e têm um gulão à espera. |          |          | X        |          |          |          |
|   | <b>Faz intervenção familiar</b>  | - Há que despoletar outro meio que é a ida directa a casa, que é através da Educadora Social, contactando o Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família, pondo o problema e a Educadora Social vai, descola-se ao domicílio em horas a que poderá encontrar os responsáveis, geralmente é durante a noite.                      |          |          | X        |          |          |          |
|   |  | -( A Educadora Social ) tenta negociar a vinda à escola, se não consegue essa vinda à escola, no próprio terreno tenta sensibilizá-los para a falta da frequência escolar e as suas consequências quer a nível legal, quer a nível de futuro.  |          |          | X        |          |          |          |
|   |  | -Quando é um aluno que é efectivamente frágil, é um aluno tímido, abandonou a escola e a Educadora Social consegue trazer  |          |          | X        |          |          |          |
|   | <b>Articula com o C.E. via representante da Associação de Pais</b>                         | - O GAAF articula com o conselho executivo directamente no conselho pedagógico por via do representante da associação de pais...   |          | X        |          |          |          |          |
|   | <b>Apoia professores e Directores de Turma</b>   | - Os professores e os directores de turma fazem a relação com o GAAF através da educadora social   |          |          |          |          |          |          |
|   |  | - O aborrecido disto é que ela (educadora social) só é solicitada quando temos dificuldade em contactar as famílias. Não devia ser só por estes motivos  |          |          | X        |          |          |          |

| <i><b>Categorias</b></i>                                | <i><b>Indicadores</b></i>                               | <i><b>Unidades de Registo</b></i>   | <i><b>A</b></i> | <i><b>B</b></i> | <i><b>C</b></i> | <i><b>D</b></i> | <i><b>E</b></i> | <i><b>F</b></i> |
|---|---|---|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| <b>Educadora Social – GAAF – como elemento mediador</b> | <b>Apoiar professores e Directores de Turma (cont.)</b> | - acho que tem sido um grande apoio para os directores de turma.  |                 |                 | X               |                 |                 |                 |
|   |   | -Entretanto o director de turma vai sendo sensibilizado para o regresso do aluno e assim como as Auxiliares de Acção Educativa  |                 |                 | X               |                 |                 |                 |
|   |   | - Os Directores de Turma e os Conselhos de Turma, os outros professores, sabem perfeitamente que aquela turma naquele dia vai fazer aquela vista de estudo.   |                 |                 |                 | X               |                 |                 |
|   |   | -E acompanham ou não, mas autorizam que os alunos saiam e estão de acordo perfeitamente com aquela visita com aquela escolha, portanto nada pode ser feito à margem do Director de Turma e do Encarregado de Educação, que pode acompanhar ou não determinada visita. |                 |                 |                 | X               |                 |                 |
|   |   | -O que eles( professores) pensam é que realmente tem que se fazer intervenção na família, mas querem técnicos no terreno.   |                 |                 |                 | X               |                 |                 |
|   |   | -E desde que os professores podem usar, ou por outra vez a Educadora Social sentem-se muito mais acompanhados, porque legalmente uma pessoa que põe a carta no correio, e que faz tempo vem devolvida, está cumprida a formalidade legal.                             |                 |                 |                 | X               |                 |                 |
|   |   | -Neste momento , a Escola dá-lhe mais recursos que as pessoas têm que utilizar.   |                 |                 |                 | X               |                 |                 |
|   |   | - Eu pergunto-lhe: "E isto já fizeste? Não. Então, ainda tens esse recurso.". E esse recurso (educadora social) depois, como é directo e é pessoal tem o feedback com informação que por vezes é muito útil.  |                 |                 |                 | X               |                 |                 |

### Anexo C – Análise de conteúdo das entrevistas

| <i>Categorias</i>  | <i>Indicadores</i>   | <i>Unidades de Registo</i>  | <i>A</i> | <i>B</i> | <i>C</i> | <i>D</i> | <i>E</i> | <i>F</i> |
|--|--|---|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| <b>O SPO – Serviço de Psicologia e Orientação – como elemento avaliador e de suporte</b> | <b>Encaminhamento dos alunos</b>   | -é evidente que ela não pode fazer o acompanhamento de um aluno, mas faz os encaminhamentos   | X        |          |          |          |          |          |
|  |  | - Ela já os apanha com as turmas feitas..., as turmas já estão feitas, por exemplo ela já entrou no início de Outubro, portanto já o ano lectivo tinha começado.        | X        |          |          |          |          |          |
|  |  | - As escolas do primeiro ciclo sinalizam-nos, alguns já trazem mesmo relatório, outros não trazem   | X        |          |          |          |          |          |
|  |  | - Lá temos uma psicóloga não é verdade, mas foi colocada pelo ministério, é um serviço de SPO...  |          | X        |          |          |          |          |
|  |  | - Normalmente, aliás nem deverá ser o professor que está, é a psicóloga   |          |          |          |          |          | X        |
|  |  | - Portanto, o encaminhamento dos miúdos para uma situação já profissional, porque eles querem seguir pronto, é uma ajuda nesse campo.                                   |          |          |          |          |          | X        |
|  | <b>Avaliação psicológica dos alunos e atribuição das alíneas ao abrigo da Lei nº 319</b> | -pronto atribui as alíneas, nos casos que são mais graves, portanto depende da situação concreta  | X        |          |          |          |          |          |
|  |  | - são imediatamente vistos pelo SPO... é a colega do SPO que faz os relatórios psicológicos e ela é que tem a responsabilidade, no fundo de atribuir depois as alíneas. | X        |          |          |          |          |          |
|  |  | - ou então, e também pedindo uma avaliação, se é um aluno com problemas pedindo ao mesmo tempo uma avaliação psicológica. Aí o nosso SPO...                             |          |          | X        |          |          |          |
|  |  | -Também temos SPO. O nosso SPO tenta avaliar a criança e se for caso disso pede uma avaliação extraordinária para o aluno   |          |          | X        |          |          |          |
|  |  | - E é um elemento, um elemento pacificador, elemento de ligação, e muitas vezes nós conseguimos só com o contacto do psicólogo.   |          |          | X        |          |          |          |

| <i><b>Categorias</b></i>  | <i><b>Indicadores</b></i>   | <i><b>Unidades de Registo</b></i>   | <i><b>A</b></i> | <i><b>B</b></i> | <i><b>C</b></i> | <i><b>D</b></i> | <i><b>E</b></i> | <i><b>F</b></i> |
|---|---|---|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| <b>Acompanhamento dos alunos com NEE pelas Equipas de Educação Especial</b>       | <b>Integração de alunos com necessidades educativas especiais</b> | - Quando o aluno tem dificuldades realmente grandes, esse aluno começa a ser apoiado pelo Ensino Especial, nós também fazemos despoletar.   |                 |                 | X               |                 |                 |                 |
|   |   | -As nossas equipas de Ensino Especial, os professores estão completamente chelos, mas conseguimos sempre lugar para mais um que predise, ou em grupo ou em individualmente  |                 |                 | X               |                 |                 |                 |
|   |   | - pedindo sempre um esforço e uma boa vontade, o que se tem conseguido sempre.  |                 |                 | X               |                 |                 |                 |
| <b>Existência de uma UNIVA (Unidade de Inserção para a Vida Activa) na escola</b> | <b>Recurso de encaminhamento para a via profissionalizante</b>    | - Também é uma estrutura importante a UNIVA   |                 | X               |                 |                 |                 |                 |
|   |   | -acho que é uma coisa importantíssima, principalmente com os miúdos do 9ºano, a orientação é importantíssimo, mas acho outra coisa que se tem desenvolvido e que tem sido muito bom também para combater o abandono.  |                 | X               |                 |                 |                 |                 |
|   |   | -Portanto para eles saberem que não têm que ir todos para o liceu para reprovar porque tiveram dificuldades aqui, mas há outras saídas, há outras hipóteses, e há outras alternativas tanto para os miúdos do 9º ano como para os miúdos que estão já fora da escolaridade, mas que ainda estão a acabar o 5º e o 6º. |                 | X               |                 |                 |                 |                 |
|   |   | -São aqueles miúdos que estão em perigo de abandono e por isso têm uma idade mais avançada do que o normal, dentro ainda da escolaridade obrigatória.   |                 |                 | X               |                 |                 |                 |
|   |   | -temos o ano à frente e esse ano é para a procura de novos caminhos, e aí nós pedimos a um parceiro que nos forneça um local de estágio. Por vezes conseguimos, e isso tem dado muitos bons resultados.   |                 |                 | X               |                 |                 |                 |
|   |   | - Ao mesmo tempo, se o aluno estiver extremamente interessado em começar a trabalhar, porque a escola só não lhe diz nada, nós pedimos a um parceiro, normalmente a Casa Pia, a Santa Casa da Misericórdia, uma escola que nós temos, uma Escola Profissional de Mecânica   |                 |                 | X               |                 |                 |                 |
|   |   | -depois começamos logo a fazer o encaminhamento   |                 |                 | X               |                 |                 |                 |

### Anexo C – Análise de conteúdo das entrevistas

| <i>Categorias</i>  | <i>Indicadores</i>  | <i>Unidades de Registo</i>  | <i>A</i> | <i>B</i> | <i>C</i> | <i>D</i> | <i>E</i> | <i>F</i> |
|--|---|---|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| Existência de uma UNIVA (Unidade de Inserção para a Vida Activa) na escola | Recurso de encaminhamento para a via profissionalizante (cont.) | -para começarem a ser tratados pela UNIVA, para começarmos a pensar no encaminhamento profissional para eles, ou prosseguimento de estudos, não ao nível de uma escola de 3º ciclo, mas escolas profissionais               |          |          | X        |          |          |          |
|  |   | - Como é que o conselho de turma e o director de turma dizem aquele menino não deve ir para uma escola de 3º ciclo, deve ir para outro tipo de curso, outras vias? Porque essa é uma solução.                               |          |          | X        |          |          |          |
|  |   | -eles fazem aqui o 6º ano e depois, por exemplo, vão Casa Pia, para cursos de panificação, outros que vão para cursos ligados à serralharia, portanto eles já sabem que vão ter saídas profissionais, outros para o óptica  |          |          | X        |          |          |          |
|  |   | -O que nós temos ao nosso dispor é Área de Panificação, Área de Pastelaria, Área de Culinária, Mecânica, Electromecânica, com possibilidade de continuação de estudos, portanto.  |          |          | X        |          |          |          |
|  |   | -E temos também uma pré-formação para despiste de, de habilidades, que é a nível da Tapeçaria, que é a nível de Marcenaria, a nível de Culinária também, e a nível de Vestuário.  |          |          | X        |          |          |          |
|  |   | - São Instituições credenciadas. Nós temos o UNIVA que nos faz contactos com o exterior, que é a procura de, de interesses e de empregos para os meninos, que foi criado em especial para os meninos que acabam o nono ano. |          |          | X        |          |          |          |
|  | Concessão de técnicos através da DREL/Junta de Freguesia        | - na UNIVA, ainda tivemos bons técnicos   | X        |          |          |          |          |          |
|  |   | - depois também o ministério, a DREL sempre nos concedeu, portanto animadores, para este ano não, este ano não tivemos, mas depois era uma falha  | X        |          |          |          |          |          |
|  |   | -Simplesmente, nós pedimos animadores à DREL, portanto a DREL concedeu-nos e eles ocupavam a função na UNIVA  | X        |          |          |          |          |          |
|  |   | - nós conseguimos (os técnicos) através da junta de freguesia ... só foram contemplados metade dos pedidos que foram feitos na nossa escola, mas agora sabemos que não podemos passar sem a UNIVA                           | X        |          |          |          |          |          |
|  |   | - E em Abril vai-se iniciar outra vez o concurso da UNIVA para o próximo ano e nós vamos para a frente  | X        |          |          |          |          |          |



| <i>Categorias</i>   | <i>Indicadores</i>  | <i>Unidades de Registo</i>  | <i>A</i> | <i>B</i> | <i>C</i> | <i>D</i> | <i>E</i> | <i>F</i> |
|---|---|---|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| <b>Existência de uma UNIVA (Unidade de Inserção para a Vida Activa) na escola</b> | <b>Solicitação de pré-estágios junto de outras Instituições</b> | - pedimos um lugar de uma tarde, duas tardes para um possível pré-estágio, para ver se o aluno se é aquilo que quer, se é aquilo que gosta. Ao mesmo tempo que está na escola...: Cumulativamente.  |          |          | X        |          |          |          |
|   |   | -Isso funciona assim: se é um aluno que é um aluno especial que pode frequentar as aulas todas, é-lhe pedido que frequente as aulas todas, que esteja, que cumpra ao máximo, porque só cumprindo ao máximo é que pode ter o seu estágio garantido |          |          | X        |          |          |          |
|   |   | - Fazemos um jogo de interesses. Quanto mais gosto do estágio, mais tenho que frequentar as aulas, portanto tem de ser um sucesso nos dois níveis.  |          |          | X        |          |          |          |
|   |   | - Do nono ano(os encarregados de educação) também entendem, a Escolaridade Obrigatória até aos quinze anos nos casos mais específicos, fazem o nono ano já a fazer um curso. Que é o que nós propomos, portanto...                                |          |          | X        |          |          |          |
|   |   | -Eles gostam é de trabalhar, e nós temos que pedir mesmo os estágios exteriores à Escola, não temos nenhum, nenhum...(na escola)  |          |          | X        |          |          |          |
|   |   | -Os estágios têm que ser nas áreas básicas. Um aluno com o quinto ano, com o sexto ano tem uma escolha muito limitada   |          |          | X        |          |          |          |
|   |   | - Não é cá, mas isto é o início dessa formação com profissionalização. Isto é o início  |          |          | X        |          |          |          |
|   |   | - E estes estágios profissionais nunca se dão a um aluno a implantar de repente, não.   |          |          | X        |          |          |          |
|   |   | -Isso funciona assim: se é um aluno que é um aluno especial que pode frequentar as aulas todas, é-lhe pedido que frequente as aulas todas, que esteja, que cumpra ao máximo, porque só cumprindo ao máximo é que pode ter o seu estágio garantido |          |          | X        |          |          |          |
|   |   | -e fazemos também a fiscalização do horário no estágio e das aulas.   |          |          | X        |          |          |          |
|   |   | - Fazemos um jogo de interesses. Quanto mais gosto do estágio, mais tenho que frequentar as aulas, portanto tem de ser um sucesso nos dois níveis.  |          |          | X        |          |          |          |

### Anexo C – Análise de conteúdo das entrevistas

| <i>Categorias</i>   | <i>Indicadores</i>                                       | <i>Unidades de Registo</i>  | <i>A</i> | <i>B</i> | <i>C</i> | <i>D</i> | <i>E</i> | <i>F</i> |
|---|--|---|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| <b>Existência de uma UNIVA (Unidade de Inserção para a Vida Activa) na escola</b> | <b>Estudo do perfil do aluno antes do encaminhamento</b> | -a técnica da UNIVA tenta estudar o perfil deles, não é por acaso que é psicóloga clínica. Tenta perceber quais são as suas motivações, o que é que eles querem, quais são os seus projectos de vida, ajudando-os também a definir esse próprio projecto de vida. | X        |          |          |          |          |          |
|   |  | -Muitos, realmente, dizem mesmo que não querem continuar a estudar, querem ir para aqui, querem ir para ali.  | X        |          |          |          |          |          |
|   |  | - alguns que vêm já depois de estarem nas outras escolas, temos tido alguns casos, de tantas escolas da zona, começam a aparecer para voltarem aqui para a nossa escola   | X        |          |          |          |          |          |
|   |  | -Quando o caso é muito complicado e o aluno passou por uma desmotivação total, nós pedimos ao aluno que frequente as aulas, que ao mesmo tempo que nós vamos tentar procurar alguma coisa que ele goste   | X        |          |          |          |          |          |
|   | <b>Colaboração com o Centro de Emprego</b>               | -Não podem ter prosseguimento de estudos pelas suas características e das duas uma, ou nós os abandonamos na rua ou tentamos fazer o encaminhamento e a escola sente-se 100% responsável pelos alunos, se não no 6º ano vais para a rua!                          | X        |          |          |          |          |          |
|   |  | - como é que uma escola destas em que mais de 50% dos nossos alunos não têm prosseguimento de estudos   | X        |          |          |          |          |          |
|   | <b>Articulação com o SPO</b>                             | - tem uma colaboração muito grande com o técnico do SPO   | X        |          |          |          |          |          |
|   |  | - para o encaminhamento dos alunos do 9º ano, porque eles têm de fazer a sua avaliação dos seus percursos, das suas características   | X        |          |          |          |          |          |
|   |  | - não há nenhuma escola do 3º ciclo da secundária que não tenha os encaminhamentos, portanto é fundamental.   | X        |          |          |          |          |          |
|   |  | -E portanto a UNIVA sempre trabalhou muito com o SPO. É evidente que não vindo a UNIVA o SPO ficava sobrecarregado e era para os 9º anos  | X        |          |          |          |          |          |

| <i><b>Categorias</b></i>  | <i><b>Indicadores</b></i>   | <i><b>Unidades de Registo</b></i>   | <i><b>A</b></i> | <i><b>B</b></i> | <i><b>C</b></i> | <i><b>D</b></i> | <i><b>E</b></i> | <i><b>F</b></i> |
|---|---|---|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| <b>Existência de uma UNIVA (Unidade de Inserção para a Vida Activa) na escola</b> | <b>Articulação com Directores de Turma e o responsável dos Coordenadores de Turma</b> | -Por exemplo, nestes conselhos de turma já vamos pedir aos Directores de turma e responsável dos coordenadores que nos dêem a indicação dos alunos das suas turmas que à partida já sabem que estão nos limites de idade e que já sabem que de certeza absoluta não têm condições para prosseguirem para o 3º ciclo | X               |                 |                 |                 |                 |                 |
|   |   | -Geralmente é o Director de Turma que vai ver o local de estágio e vê in loco e no sítio como é que o aluno funciona, e o próprio aluno também se mostra ali a funcionar e tem sido positivo.   |                 |                 | X               |                 |                 |                 |
|   | <b>Solicitação para a colaboração da família</b>                                      | - para se começar a fazer já o contacto com eles, contactarmos a família  |                 |                 | X               |                 |                 |                 |
|   |   | -Depois contacta-se a família, porque a família também tem uma palavra a dizer, depois é-lhes dado todo o tipo de informação, para o sítio para onde ele pretende ir, fazem mesmo visitas a esses sítios,.. a essas escolas   |                 |                 | X               |                 |                 |                 |
|   |   | -Chamamos muitas vezes os pais para nos darem reforço e para valorizarem o que ele está a fazer.  |                 |                 | X               |                 |                 |                 |
|   |   | -Vem o Encarregado de Educação, vai ver, faz-se uma visita, e depois trabalhamos em conjunto.   |                 |                 | X               |                 |                 |                 |
|   |   | -Com os pais fazemos o reforço da frequência, e o estímulo vai funcionando a pares. Portanto, "gostas do curso ou gostas do que estás a fazer naquela escola? Então não faltes às aulas para ver se fazes o sexto ano!" Porque assim que acabar o sexto ano fazemos a candidatura.                                  |                 |                 | X               |                 |                 |                 |

### Anexo C – Análise de conteúdo das entrevistas

| <i>Categorias</i>  | <i>Indicadores</i>                                    | <i>Unidades de Registo</i>   | <i>A</i> | <i>B</i> | <i>C</i> | <i>D</i> | <i>E</i> | <i>F</i> |
|--|---|--|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
|  | <b>Realização da Feira das Profissões</b>             | -Nós fazemos sempre a feira das profissões, leva dois dias, em que trazemos aqui à escola todos as escolas, todos os centros de formação que têm a ver exactamente com estas idades e com estas características, e nós às vezes conseguimos reunir pais que vêm cá                                     |          | X        |          |          |          |          |
|  |   | - É uma feira que lhes mostra no fundo os produtos   |          | X        |          |          |          |          |
|  |   | - a técnica de família dá-nos sempre um relatório das primeiras entrevistas, do que eles pretendiam, depois a meio do ano qual era o caminho deles, o que é que eles querem no fim   |          | X        |          |          |          |          |
|  |   | -E fazemos também uma vez por ano a Feira das Profissões, em que os nossos parceiros vêm e expõem os seus cursos, a maneira como funcionam, e outras empresas vêm aqui expor os seus recursos e o que têm para oferecer a alunos para depois do nono ano. Depois do quinto, sexto ano é muito difícil. |          |          | X        |          |          |          |
| <b>Existência de uma UNIVA (Unidade de Inserção para a Vida Activa) na escola</b>  | <b>Visitas com os alunos aos cursos profissionais</b> | -Nós fazemos muitas visitas de estudo com os alunos problemáticos quer a nível da UNIVA, quer a nível do Director de Turma Interessados, que vão também conhecer os locais e os cursos que há e as saídas que há para os meninos.  |          |          | X        |          |          |          |
|  |   | - A Misericórdia, o Sem Fim, cursos de... Eu conheço pouco destes de situação de apoio.  |          |          | X        |          |          |          |
|  |   | -Outras Escolas Profissionais, vão ver até uma Federação, todos eles gostam de futebol, e lá conseguem falar com o Encarregado e conseguem ter o feedback que é extremamente difícil ser um bom futebolista para se ter um bom ordenado.   |          |          | X        |          |          |          |
| <b>A sala de Integração como espaço de acolhimento e reforço das aprendizagens</b> | <b>Projecto de escola para alunos absentistas</b>     | - nós temos a sala de integração que é outro sector, é outro dos recursos da escola, que se está a revelar fundamental.  | X        |          |          |          |          |          |
|  |   | - a sala de integração é um projecto da escola, que já tem dois anos... para os meninos de pátio que andavam por lá e para os alunos que querem ir para fora de aula para irem jogar à bola.   | X        |          |          |          |          |          |
|  |   | -e para os absentistas de pátio, aqueles que não estavam no pátio, eram canalizados para a sala de integração  | X        |          |          |          |          |          |
|  |   | -Quer dizer o abandono escolar aqui na escola tem diminuído ano a ano, mas tem sido uma regressão imensa, depois de vários factores que se conjugaram, ... a sala de integração educativa que começou a funcionar há dois anos nesta escola ajudou   |          |          |          | X        |          |          |

| <i>Categorias</i>  | <i>Indicadores</i>                                 | <i>Unidades de Registo</i>  | <i>A</i> | <i>B</i> | <i>C</i> | <i>D</i> | <i>E</i> | <i>F</i> |
|--|--|---|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| <b>A sala de integração como espaço de acolhimento e reforço das aprendizagens</b> | <b>Recebe alunos expulsos da sala de aula</b>      | - A sala de Integração é a sala que recebe vários tipos de alunos, ela foi criada essencialmente para os alunos que eram colocados fora da sala de aula.  | X        |          |          |          |          |          |
|  |  | - e para os alunos que eram colocados fora de aula por questões disciplinares   | X        |          |          |          |          |          |
|  |  | - todas as semanas a colega que é responsável, que é uma das nossas assessoras, traz-me sempre o levantamento semanal, por exemplo, esta semana foi terrível, de alunos colocados fora da sala de aula, esta semana foi muito má.   | X        |          |          |          |          |          |
|  |  | - existia dois tipos de alunos que iam para a sala de integração, o aluno ocasional; aquele que, coitado, naquele dia está mal disposto, aborreceu o professor e foi parar à sala e o sistemático, e então naqueles casos graves!   | X        |          |          |          |          |          |
|  | <b>Rentabiliza o recurso/ espaço</b>               | -Mas depois, o que é que nós sentimos, que havia horas em que os professores estão lá sem fazer nada, e achámos que era um recurso que não estava a ser bem rentabilizado   | X        |          |          |          |          |          |
|  |  | - São (sempre canalizados) através de um levantamento com os directores de turma, neste momento, a sala já tem o máximo de alunos, a rentabilização da sala está quase a 100%, praticamente.  | X        |          |          |          |          |          |
|  | <b>Define programas de ocupação para os alunos</b> | - no ano passado havia uma turma que, de facto terrível, que era o top 10 da sala de integração, a própria sala começou a definir um programazinho para esses meninos, que eram quatro ou cinco, em que eles foram retirados de algumas aulas curriculares, iam para lá fazer trabalhos | X        |          |          |          |          |          |
|  |  | -a sala de integração tem três, tem três salas, o espaço tem três salas, uma tem tranca, é logo recebido por um professor que vai falar com ele; saber a razão porque ele está ali, o que é que se passou e tal   | X        |          |          |          |          |          |
|  |  | -e depois canaliza-o conforme o caso  | X        |          |          |          |          |          |
|  |  | - ou para a sala ao lado onde ele vai fazer um trabalho, pode ser até um trabalho enviado pelo professor que o colocou fora da sala de aula   | X        |          |          |          |          |          |

# Anexo C – Análise de conteúdo das entrevistas

| <i>Categorias</i>  | <i>Indicadores</i>   | <i>Unidades de Registo</i>  | <i>A</i> | <i>B</i> | <i>C</i> | <i>D</i> | <i>E</i> | <i>F</i> |
|--|--|---|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| <b>A sala de integração como espaço de acolhimento e reforço das aprendizagens</b> | <b>Define programas de ocupação para os alunos (cont.)</b> | -A sala de integração também está a fazer um bocado desse papel (de prevenção), é engraçado, que o ano passado a sala de integração quando abriu só iam para lá os miúdos que eram de alguma forma postos fora da sala de aula porque estavam a perturbar.  |          | X        |          |          |          |          |
|  |  | -Este ano a sala de integração é procurada por outros miúdos que por qualquer razão estão sem aula, ou porque não têm no horário, ou porque o professor faltou, e que procuram ir para a sala de integração onde têm um adulto que os possa ajudar nos trabalhos, organizar o dossier.                  |          | X        |          |          |          |          |
|  |  | - quando estão lá dentro (sala de integração) , sei que cumprem, também pois que remédio têm eles, mas aí é um atendimento mais Individualizado, portanto também não há grande hipótese.  |          | X        |          |          |          |          |
|  |  | -os alunos já não vão lá para fora, não vão para a rua, não são postos na rua, mas são enviados para a sala de integração com um trabalho a desempenhar   |          |          |          | X        |          |          |
|  | <b>Reforça em termos de aprendizagem</b>                   | - também há aqueles alunos, têm dificuldade em fazer trabalhos de casa, e vão lá e pedem para fazer o trabalho de casa  | X        |          |          |          |          |          |
|  |  | -nós sabemos, são alunos até complicados, alunos que têm grandes dificuldades ao nível do português, tem x horas de português lá, aos outros que têm mais a matemática também, é um reforço em termos da aprendizagem   | X        |          |          |          |          |          |
|  | <b>Incentiva a criatividade</b>                            | - há outros alunos que têm grande Instabilidade emocional, para quem a vertente, portanto, da expressão é muito importante, os próprios directores de turma canalizam-nos para a sala de expressão plástica.  | X        |          |          |          |          |          |
|  |  | - ou vai para a sala de expressão plástica, porque às vezes há alunos que vêm de tal maneira alvoroçados, portanto, irritados e tudo, que não vale a pena pô-lo a fazer um trabalho de português, ou de francês, e vai para uma sala de expressão plástica, onde vai-se acalmar e vai fazer um trabalho | X        |          |          |          |          |          |

| <i>Categorias</i>  | <i>Indicadores</i>   | <i>Unidades de Registo</i>   | <i>A</i> | <i>B</i> | <i>C</i> | <i>D</i> | <i>E</i> | <i>F</i> |
|--|--|--|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| <b>A sala de integração como espaço de acolhimento e reforço das aprendizagens</b> | <b>Completa horário de professores</b>                                       | - nós pelo facto de termos aulas de 45 minutos e 90, temos de dar aulas de compensação horária, as aulas eram de 50, o facto de ter 45, portanto o Ministério fez uma fórmula, todo o professor que tem o horário completo tem de dar 2 horas de compensação, o professor que tem menos horas dá apenas uma hora | X        |          |          |          |          |          |
|  |  | - nós fomos buscar todas essas horas de compensação, ao horário que todos os professores têm, fomos buscar colegas que estão, e temos aqui vários, que esperam a reforma, e que já não vão dar aulas, vão ser reformados no final do ano   | X        |          |          |          |          |          |
|  |  | - alguns casos que por questão de saúde, não têm prática pedagógica, de maneira que canalizámos tudo para a sala de Integração, colegas que têm o horário completo, completou-se o horário, de maneira que se conseguiu, perfeitamente, cobrir todo...   | X        |          |          |          |          |          |
|  | <b>Dá preferência a professores de Português e Matemática para os apoios</b> | - e então, este ano para além da componente disciplinar que é fundamental, evidente, há outra componente, que são os apoios, porque nós estamos a receber, cada vez mais alunos de 5º ano, que nos chegam aqui, turmas inteiras, sem saber ler nem escrever.   | X        |          |          |          |          |          |
|  |  | - sobretudo na vertente do português e matemática, portanto, há muitos alunos  | X        |          |          |          |          |          |
|  |  | - esses professores, porque aí nós seleccionámos, os professores que são de português e de matemática ficam mais para os apoios do que outros  | X        |          |          |          |          |          |
| <b>Participação dos alunos na organização de festas</b>                            | <b>Dinamização de festas com tarefas atribuídas aos alunos</b>               | -há três anos que começamos a fazer aí no final do ano uma festa, em que todos os alunos do 5º e 6º ano entravam, todos os alunos têm um papel, portanto todos foram responsabilizados para determinada tarefa.  |          | X        |          |          |          |          |
|  |  | -Claro que eram 300 alunos ao mesmo tempo numa tarefa mas tinham todos a responsabilidade individual daquela tarefa.   |          | X        |          |          |          |          |
|  |  | -Era feito pelo grupo de educação musical, não é por ser o meu grupo, mas foi uma coisa que eu estive muito dentro e percebi, portanto todos os miúdos tinham um papel.  |          | X        |          |          |          |          |

### Anexo C – Análise de conteúdo das entrevistas

| <i>Categorias</i>                | <i>Indicadores</i>                                | <i>Unidades de Registo</i>   | <i>A</i> | <i>B</i> | <i>C</i> | <i>D</i> | <i>E</i> | <i>F</i> |
|----------------------------------|---|--|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| Estímulo à participação dos pais | Insistência na forma de comunicação com a família | -e eu sei, que se for lá agora, que as meninas estão lá.   | X        |          |          |          |          |          |
|                                  |   | - aqui também a resistência da família, porque querem que as meninas estejam a trabalhar nas lojas, porque eles têm um restaurante, aquelas lojas dos chineses   | X        |          |          |          |          |          |
|                                  |   | - porque nós depois mandámos telegramas, vai lá a técnica do GAAP a casa, pronto, aquelas tentativas todas que nós fazemos   | X        |          |          |          |          |          |
|                                  |   | -Entretanto, ele este ano, porque ele fez os 15 anos agora e foi por poucos dias que ele ainda ficou dentro da escolaridade, não se matriculou, não se matriculou e o que é que nós fazemos? Nós Insistimos  | X        |          |          |          |          |          |
|                                  |   | - temos sempre a função, dos alunos que não se matriculam, Insistimos junto da família, ela, a senhora veio aqui, fez outra vez o pedido, que ele quer ir para a Manuel da Maia  | X        |          |          |          |          |          |
|                                  |   | - Normalmente a escola intervém face a situações de risco através do "aperto" do encarregado de educação não é?, da responsabilização do encarregado de educação.  |          | X        |          |          |          |          |
|                                  |   | - Por escrito, por telefone, telemóvel, agora com o telemóvel ficou tudo ainda mais fácil apanhá-los não é? Com Insistência..., com muita Insistência, não! E fora de horas, mas os casos têm sido resolvidos assim e depois é porque ultrapassam o limite de idade e nós aí...!             |          | X        |          |          |          |          |
|                                  |   | - só pode dar em termos de Insistência com a família de continuarem a vir.   |          | X        |          |          |          |          |
|                                  |   | - junto à família fui até ao máximo que podia insistir inclusivamente junto dos irmãos mais velhos, uma vez que a mãe não estava em condições e o pai já não tinha capacidade, senão com duas boas sovas de resolver o problema.   |          | X        |          |          |          |          |
|                                  |   | -Virei-me para os irmãos mais velhos, portanto com o telemóvel dos irmãos mais velhos e a falar a tentar que fossem os irmãos mais velhos a responsabilizá-lo, a responsabilizar para voltar as aulas... Chegou a uma altura que não, ele continuava a prometer tudo mas não cumpria nada... |          | X        |          |          |          |          |



| <i><b>Categorias</b></i>                | <i><b>Indicadores</b></i>  | <i><b>Unidades de Registo</b></i>   | <i><b>A</b></i> | <i><b>B</b></i> | <i><b>C</b></i> | <i><b>D</b></i> | <i><b>E</b></i> | <i><b>F</b></i> |
|---|--|---|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| <b>Estímulo à participação dos pais</b> | <b>Insistência na forma de comunicação com a família (cont.)</b> | -Contactamos sempre, em primeiro lugar sempre o Encarregado de Educação, quando não temos feedback nenhum, o Encarregado de Educação é chamado à Escola para determinada consulta. Pedimos sempre autorização   |                 |                 | X               |                 |                 |                 |
|   |  | - O Encarregado de Educação geralmente demite-se "Não posso e tal" e esquece a primeira vez não vem. Entretanto nós dizemos "Tem consulta no dia X, está aqui!".  |                 |                 | X               |                 |                 |                 |
|   |  | -E neste momento nós temos muito poucos, porque os alunos que começam a faltar às aulas nós vamos buscar.   |                 |                 | X               |                 |                 |                 |
|   | <b>Sensibilização/ promoção do empenhamento familiar</b>         | - também tem muito a haver com o contexto familiar, porque nós fazemos muito apelo à família, porque para nós é a base de tudo, porque se nós não temos o empenhamento da família depois é muito, muito difícil | X               |                 |                 |                 |                 |                 |
|   |  | - pronto, lá voltou o menino aqui para a escola, entretanto o que é que acontece. A mãe é presa e então aparece o pai, não sei onde é que o senhor andava, nós não sabíamos, portanto, aparece o pai            | X               |                 |                 |                 |                 |                 |
|   |  | -e neste momento ele está muito bem controlado, porque, lá está, o que é a posição da família, o pai tomou conta mesmo dele   | X               |                 |                 |                 |                 |                 |
|   |  | - vê-se que é uma figura de peso, que ele respeita, a figura parental, portanto, pesou ali, e ele por exemplo neste momento já está com uma atitude, não sei o que é que ele vai conseguir até final do ano     | X               |                 |                 |                 |                 |                 |
|   |  | - vamos lá ver, é só para lhe dizer que se comparar o que ele foi o ano passado e o que está a ser este ano, é completamente diferente, Isso só para dizer que muitas vezes a figura da família é fundamental   |                 |                 | X               |                 |                 |                 |
|   |  | -Quando a família acredita no Professor que tem à sua frente, quando acredita no projecto, quando já foi ver também. Porque entretanto o Encarregado de Educação vai ver, o que nós temos para propor           |                 |                 | X               |                 |                 |                 |
|   |  | -Vão, quando estão interessados vão. Vão quando se trata do seu filho, do seu interesse, como última oportunidade vão.  |                 |                 |                 |                 |                 | X               |

## Anexo C – Análise de conteúdo das entrevistas

| <i>Categorias</i>                       | <i>Indicadores</i>   | <i>Unidades de Registo</i>   | <i>A</i> | <i>B</i> | <i>C</i> | <i>D</i> | <i>E</i> | <i>F</i> |
|---|--|--|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| <b>Estímulo à participação dos pais</b> | <b>Sensibilização/ promoção do empenhamento familiar (cont.)</b>   | -A mãe tinha que a trazer até cá... nem a própria mãe percebia o que se estava a passar com a miúda...-“Está um dia tão bonito! Convide-a! Ela vai gostar” * Não vai nada professora! Ela está farta de mim. Ela não gosta!” E portanto, e isto acabou por resultar ...  |          |          |          |          |          | X        |
|   | <b>Transmissão de confiança aos pais por parte dos professores</b> | - Eu acho que também que há uma confiança, que se consegue transmitir aos pais, que afinal os filhos ainda são capazes de fazer alguma coisa na escola, afinal até há qualquer coisa que eles fazem bem, que não é só fazerem mal, só se portarem mal, só escrever mal, não, que há qualquer coisa que eles fazem bem.   |          | X        |          |          |          |          |
|   |  | -Acho que essa confiança que também é transmitida através das actividades que eles mostram, que eles fazem, que eles mostram através da insistência do professor, “mas porque é que este professor está a insistir comigo? Se calhar é porque ainda vale a pena tentar dar a mão ao meu filho ou tentar dar um empurrão” |          | X        |          |          |          |          |
|   |  | - Eu acho que o levar os pais a pensar que afinal ele não é tão mau, não estou aqui para falar mal de si, estou a tentar aqui, tentar juntos uma solução eu acho que é essa.   |          | X        |          |          |          |          |
|   |  | - os pais também acham que estamos a investir um bocado neles, não é quando tentamos através deles solucionar o problema do filho, ou sobrinho, ou vizinho...  |          | X        |          |          |          |          |
|   |  | - Portanto os pais sentem que houve ali um investimento, portanto, também não se podem deixar ficar mal, e disseram que sim, comprometeram-se em frente ao professor   |          | X        |          |          |          |          |
|   |  | - portanto, sentem um bocado a obrigação de forçar o filho, ou às vezes pelos meios menos próprios, uns “cachaços” e tal, mas pronto, mas sentem um bocado, uma certa força em empurrar e em ajudar.   |          | X        |          |          |          |          |
|   |  | -Chamamos muitas vezes os pais para nos darem reforço e para valorizarem o que ele está a fazer.   |          |          | X        |          |          |          |
|   |  | -E comigo os pais conseguiram acreditar porque eu estava lá. ...E se o aluno for sozinho muitas vezes os pais não acreditam  |          |          | X        |          |          |          |

| <i>Categorias</i>                                    | <i>Indicadores</i>   | <i>Unidades de Registo</i>   | <i>A</i> | <i>B</i> | <i>C</i> | <i>D</i> | <i>E</i> | <i>F</i> |
|--|--|--|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| <b>Estímulo à participação dos pais</b>              | <b>Importância do Director de Turma na relação com a família</b> | - e o facto do pai andar cá sistematicamente, vem às reuniões, vem cá sempre que a directora de turma o chama, portanto, ele sabe que o pai está ali a ter uma postura e que lhe exige, não é tão permissivo como a mãe seria          | X        |          |          |          |          |          |
|  |  | -O director de turma caso consiga falar com ele, eu julgo que na maioria dos casos conseguimos portanto falar directamente com o encarregado de educação   |          | X        |          |          |          |          |
|  |  | - tem de estar uma pessoa em quem confie, que geralmente é o Director de Turma, e é a confiança dos pais é o primeiro passo que nós temos que dar.   |          |          | X        |          |          |          |
|  | <b>Dinamização de festas na escola para os pais</b>              | - Houve pais e mães que nunca vieram à escola durante o ano inteiro, durante dois anos da vida deles na escola ou três e eu vi aí pais naquele dia, naquela noite, naqueles três anos seguidos, naquelas três noites seguidas          |          | X        |          |          |          |          |
|  |  | - vi pais que nunca tinham vindo à escola por qualquer outro motivo, não sei se não é um princípio percebe? Tenho a certeza que é um princípio e foi por isso que continuamos a fazê-lo.   |          | X        |          |          |          |          |
|  |  | -Se eles dizem (os pais): "ah mas é que eles não estão para nos vir ouvir" então mas se eles estão para vir a uma sardinhada, façam-lhes uma sardinhada, depois de eles estarem a comerem as sardinhas se calhar ouvem mais facilmente |          | X        |          |          |          |          |
| <b>Existência de mecanismos de avaliação interna</b> | <b>Reajustamentos anuais no Plano de Actividades</b>             | -Tem sido muito complicado, se calhar, é a parte mais complicada. A avaliação é feita, mas como digo, é sempre feita internamente, são os próprios responsáveis que avaliam o seu trabalho.  | X        |          |          |          |          |          |
|  |  | - Aliás todos os anos fazemos a avaliação interna da escola (Plano de Actividades) e fazemos anualmente os devidos reajustamentos.   | X        |          |          |          |          |          |
|  |  | - fazemos a avaliação interna da escola é sempre feita todos os anos no final do ano   | X        |          |          |          |          |          |
|  |  | - as actividades implementadas são avaliadas internamente todos os anos.   | X        |          |          |          |          |          |

### Anexo C – Análise de conteúdo das entrevistas

| <i><b>Categorias</b></i>                                  | <i><b>Indicadores</b></i>  | <i><b>Unidades de Registo</b></i>  | <i><b>A</b></i> | <i><b>B</b></i> | <i><b>C</b></i> | <i><b>D</b></i> | <i><b>E</b></i> | <i><b>F</b></i> |
|---|--|--|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| <b>Existência de mecanismos de avaliação interna</b>      | <b>Elaboração pela equipa de documento, ratificado em Assembleia de Escola</b> | - mas nomeamos um grupo de trabalho que recolhe toda essa informação, elabora o documento, que se chama mesmo avaliação interna da escola  | X               |                 |                 |                 |                 |                 |
|   |  | - que vai ser, apresentado no conselho pedagógico da assembleia de escola. A assembleia de escola tem de ratificar esse documento  | X               |                 |                 |                 |                 |                 |
|   |  | - esse documento não deixa de ter indicadores importantes, por exemplo ao nível do cumprimento do projecto escola, dos projectos curriculares de turma   | X               |                 |                 |                 |                 |                 |
|   | <b>Avaliação de cada departamento</b>  | - temos uma equipa responsável, que vai receber relatórios de todos os sectores da escola, de todos os departamentos têm de fazer a sua avaliação, conselho pedagógico nas suas várias secções, portanto, todos os sectores da escola apresentam avaliação | X               |                 |                 |                 |                 |                 |
|   |  | - aqui há uma questão, que deu algum proveito, porque essa avaliação é uma avaliação interna, é um elemento da turma, que avalia o seu trabalho  | X               |                 |                 |                 |                 |                 |
|   |  | - nós somos responsáveis (Conselho Executivo ) por isso  | X               |                 |                 |                 |                 |                 |
|   | <b>Avaliação da sala de Integração</b>   | - eu recebo todas as semanas, à quarta-feira, a avaliação da sala de integração  | X               |                 |                 |                 |                 |                 |
|   | <b>Acompanham percurso dos alunos nas escolas profissionais</b>                | - O aluno depois começa a ir, se é longe faz o percurso de autocarro, primeiro acompanhado quer pelos técnicos da UNIVA quer do GAAP, vê-se o tempo e depois fornece-se toda aquele controle, mantemo-nos em contacto com os profissionais.                |                 |                 | X               |                 |                 |                 |
|   |  | - Não é tudo balda de forma nenhuma, não é, não é à toa.   |                 |                 | X               |                 |                 |                 |
|   |  | -e fazemos também a fiscalização do horário no estágio e das aulas.  |                 |                 | X               |                 |                 |                 |
| <b>Avaliação das estratégias/ soluções de intervenção</b> | <b>Em conselhos de turma e/ou no pedagógico</b>                                | -Eu acho que sim (que avaliam as soluções), eu acho que é muito raro nos conselhos de turma, no pedagógico quando: por sucesso ou por insucesso dessas soluções.   |                 | X               |                 |                 |                 |                 |

| <i>Categorias</i>   | <i>Indicadores</i>  | <i>Unidades de Registo</i>   | <i>A</i> | <i>B</i> | <i>C</i> | <i>D</i> | <i>E</i> | <i>F</i> |
|---|---|--|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| <b>Avaliação das estratégias/<br/>soluções de intervenção</b> | <b>Em conselhos de turma e/ou no pedagógico (cont.)</b>     | - O Director de Turma dá Informações em Conselho de Turma.   |          | X        |          |          |          |          |
|   |   | - São momentos de avaliação (relativamente aos pré-estágios) que nós fazemos, nós do Conselho Executivo, fazemos, valorizamos e trazemos para dentro da Escola   |          |          | X        |          |          |          |
|   |   | - e fornecemos ao Conselho de Turma e ao Director de Turma, para aquele aluno ser outra vez acreditado.  |          |          | X        |          |          |          |
|   |   | -Quando começa o estágio, o seu interesse normalmente é bom ou as informações são muito boas, e nós temos o cuidado de ir buscar sempre essas informações, quer escritas quer telefónicas, fornecer ao Conselho de Turma e são lidas no momento de avaliação, de maneira que é sempre um ponto a favor do aluno, e valem mesmo um ponto. |          |          | X        |          |          |          |
|   | <b>Sem critérios –adaptada a cada situação</b>              | -Quando aparecem casos semelhantes, acho que não temos nenhuma regra que seguimos "ah este caso é parecido, vamos", não, acho que..., aliás basta mudar de intervenientes para os casos serem todos diferentes   |          |          | X        |          |          |          |
|   |   | -E conseguimos recuperar alunos através destes processos   |          |          | X        |          |          |          |
|   |   | - é evidente que o tipo de actuação é em função das características de cada aluno, uns vão mais pelo rigor outros vão mais pela persuasão  | X        |          |          |          |          |          |
|   |   | -Só pode ser assim, se aferirmos critérios, aferirmos estratégias e irmos todos para o mesmo lado.   |          |          |          |          | X        |          |
|   | <b>Valorização dos recursos /parcerias</b>                  | - A articulação (com as parcerias) é feita de forma informal   |          |          | X        |          |          |          |
|   |   | -Nós fazemos uma reunião com os nossos parceiros uma vez por período.  |          |          | X        |          |          |          |
|   |   | - e conseguimos também valorizar as Instituições dentro da nossa Instituição. Tem sido um trabalho importante.   |          |          |          |          | X        |          |
|   | <b>Avaliação da função - responsável dos alunos no C.E.</b> | -Se calhar não sou eu que deverei dizer isso, essa avaliação, se calhar, quando sair daqui para o ano ou daqui a dois anos, não sei se vou sair para o ano, essa avaliação terá de ser feita pela escola   | X        |          |          |          |          |          |

## Anexo C – Análise de conteúdo das entrevistas

### Sub-Tema 3 - Constrangimentos/Dificuldades face à problemática do abandono e ao risco do abandono escolar

| <i>Categorias</i>                            | <i>Indicadores</i>  | <i>Unidades de Registo</i>   | <i>A</i> | <i>B</i> | <i>C</i> | <i>D</i> | <i>E</i> | <i>F</i> |
|--|---|--|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| <b>A nível organizacional</b>                | <b>Estabelecimento de critérios de organização das turmas do 5º ano</b>       | - Para nós, o grave mesmo, o que é difícil é as turmas de 5 ano  | X        |          |          |          |          |          |
|  |   | -...é assim que organizamos, é um bocão no escuro  | X        |          |          |          |          |          |
|  | <b>Dificuldade gestão de actividades extra-curriculares com o turno único</b> | -A outra é – os horários estão de tal maneira concentrados que torna difícil de facto que a escola tenha uma actividade maior em termos extra – curriculares               | X        |          |          |          |          |          |
|  |   | - torna-se mais difícil porque as turmas praticamente não têm tempos livres, para actividades extra – curriculares , de clubes, apolos...                                  | X        |          |          |          |          |          |
|  | <b>Acessibilidade da informação</b>   | -uma das dificuldades é a passagem da Informação dos coordenadores para os directores de turma e depois dos directores de turma para os professores dos conselhos de turma |          |          | X        |          |          |          |
| <b>A nível do desempenho dos professores</b> | <b>Ênfase no ensino (matérias curriculares)</b>                               | -Realmente há professores que não conseguem, que estão aqui para ensinar, não estão aqui para serem educadores.  |          |          | X        |          |          |          |
|  |   | -Os professores acham que está fora das suas funções (trabalhar com a família), estão apenas a ensinar   |          |          | X        |          |          |          |
|  |   | - Têm determinado objectivo e têm determinada tarefa e aquilo não é com eles, pronto, não gostam desse tipo de trabalho.   |          |          | X        |          |          |          |
|  | <b>Desvalorização do projecto curricular de turma</b>                         | - mas ainda há colegas para quem o projecto curricular é um papellinho que se escreve, está lá   | X        |          |          |          |          |          |
|  | <b>Fraco envolvimento dos professores com recursos existentes</b>             | -Surgiu exactamente nessa altura, penso que há 8 anos, não foi fácil, digo-lhe já, a posição dos animadores de pátio era altamente controversa                             | X        |          |          |          |          |          |

| <i>Categorias</i>                            | <i>Indicadores</i>  | <i>Unidades de Registo</i>  | <i>A</i> | <i>B</i> | <i>C</i> | <i>D</i> | <i>E</i> | <i>F</i> |
|--|---|---|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| <b>A nível do desempenho dos professores</b> | <b>Fraco envolvimento dos professores com recursos existentes (cont.)</b> | -nem lhe digo o que se dizia na sala de professores, era mesmo completamente rejeitada como gozada – a maioria dos professores, que não entendiam a função de um mediador   | X        |          |          |          |          |          |
|  |   | -Há professores que não fazem esta parte que eu estou a falar, ao nível dos recursos da Escola  |          |          | X        |          |          |          |
|  |   | - Não, porque aqui à nossa volta as várias escolas têm cursos pré-profissionais, e nós digamos, não temos capacidade para termos oficinas e não há interesse dos próprios professores para essa, para esses cursos profissionais.   |          |          | X        |          |          |          |
|  | <b>Dificuldade na realização de trabalhos diferenciados com os alunos</b> | - nós temos também aqui muitos alunos que vinham para a escola, até gostavam imenso de estar na escola, mas não gostavam de estar nas aulas, porque provavelmente, embora se tente diferenciar, se tente fazer vários tipos de trabalhos o professor nem sempre consegue                |          |          |          | X        |          |          |
|  |   | - e eu digo-lhe que no básico não consigo com uma turma de vinte e tal alunos arranjar tarefas super-motivadoras para aqueles que são muito bons, para os médios e para aqueles que não querem estar aqui de maneira nenhuma, é muito difícil.  |          |          |          | X        |          |          |
|  | <b>Opiniões divergentes em Conselho de Turma sobre o mesmo aluno</b>      | -Por exemplo, às vezes estou no meu conselho de turma, e depois um colega diz " Ah! É péssimo! Até o comportamento, é muito agitado! É não sei o quê."  |          |          |          |          |          | X        |
|  |   | -Vai para, sei lá, outra disciplina " Ah! Péssimo? Eu já nem classifico Isso de péssimo é um coisa que não tem, não tem ... não tem cabimento. Não sabe estar, não sabe."   |          |          |          |          |          | X        |
|  |   | - E depois chega a outra disciplina, como é que é, por exemplo a Francês e História não interessa, "Ah não é que não seja ótimo. Mas é um aluno até bem comportado, até responde até vai ao quadro, até ...". Porquê?   |          |          |          |          |          | X        |
|  |   | -Porque no conselho de turma, e houve vários ao longo do tempo, mas sempre com chamada de atenção relativamente a essa aluna, os professores me diziam: "Ah! Mas Isso já. Ah! A A Isso já é um problema antigo. A Ana está sempre a faltar! E já vem do ano passado e de há dois anos." |          |          |          |          |          | X        |

### Anexo C – Análise de conteúdo das entrevistas

| <i>Categorias</i>                                       | <i>Indicadores</i>  | <i>Unidades de Registo</i>   | <i>A</i> | <i>B</i> | <i>C</i> | <i>D</i> | <i>E</i> | <i>F</i> |
|---|---|--|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| <b>A nível do desempenho dos professores</b>            | <b>Impotência para resolver situação de alunos em abandono escolar</b>  | -Podia abandonar, podia não é? Depois já podia estar fora (da escolaridade obrigatória).... E podia-se ter feito qualquer coisa. Não estou a criticar ninguém porque também sou directora de turma   |          |          |          |          |          | X        |
|   |   | - é assim às vezes dá-nos muito trabalho , estamos com atenção e sabemos que há um problema. Mas dá trabalho depois a descodificar esse problema   |          |          |          |          |          | X        |
|   |   | -Portanto, na tercelra repetência dela. Portanto, ela este ano passou para o nono. É aluna da escola, continua a ser minha amiga   |          |          |          |          |          | X        |
|   |   | -Porque o ano passado tinha duas direcções de turma, e era muito, muito, muito cansativo, mas continuamos a ter uma relação muito boa, mesmo a mãe ainda telefona para mim   |          |          |          |          |          | X        |
|   |   | -Isso implicou que eu às vezes andasse triste, eu chorei o ano passado e não tinha... E digo assim mas porque é que estou eu aqui, eu às vezes sentia um peso tão grande!  |          |          |          |          |          | X        |
|   |   | - há ali mais qualquer coisa , só que não deu muito para ajudar a aluna porque também foi pouco tempo que ela veio à escola  |          |          |          |          |          | X        |
|   |   | -E portanto, isto, quer dizer, depois de ter um professor ou dois do nosso lado é, num conselho de turma que somos nove, dez professores, é assim, é frustrante!   |          |          |          |          |          | X        |
| <b>A nível do funcionamento das estruturas de apoio</b> | <b>Ausência de respostas atempadas por parte das instâncias sociais</b> | -Se mesmo assim não consegue (que o aluno regresse), nós fazemos o comunicado para as várias instâncias sociais, que nós podemos, que nós temos. Mas só depois destas demarches que demoram muito. Demoram, sei lá, uma semana, duas.  | X        |          |          |          |          |          |
|   | <b>Carência de recursos</b>   | - Muitas vezes a falta de recursos, falta de recursos exteriores, porque cada vez, eu pelo menos, eu, quer dizer, pelos outro colegas eu não sei, mas eu, das várias vezes que recorri a elementos exteriores à escola, alguns até com parceria com a escola, tive sempre muita dificuldade. |          |          |          | X        |          |          |
|   |   | - por exemplo, a misericórdia, muita dificuldade, o IAC, muita dificuldade.  |          |          |          | X        |          |          |
|   |   | - porque devia haver outras estruturas a actuar junto das famílias, no sentido de obrigar a que as famílias se responsabilizassem, sem família a gente não vai a lado nenhum.  |          |          |          |          | X        |          |



| <b>Categorias</b>                                       | <b>Indicadores</b>  | <b>Unidades de Registo</b>   | <b>A</b> | <b>B</b> | <b>C</b> | <b>D</b> | <b>E</b> | <b>F</b> |
|---|---|--|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| <b>A nível do funcionamento das estruturas de apoio</b> | <b>Inexistência de pré-estágios para alunos com 15 anos</b> | -Treze, catorze, com os quinze anos feitos já não entram, a não ser que sejam com Necessidades Educativas Especiais, aí a idade é alargada.  |          |          | X        |          |          |          |
| <b>A nível dos recursos da escola</b>                   | <b>Gestão de técnicos da UNIVA</b>                          | -conseguimos começando a chorar dinheiro, digo-lhe mesmo, portanto ao Ministério e às duas juntas de freguesia, cada um paga uma parte do ordenado até Abril, nós próprias participamos com alguma verba para se manter a técnica que deixou de ser paga pelo Centro de Emprego. | X        |          |          |          |          |          |
|   |   | -nós concorremos através do centro de emprego de Alcântara, portanto é pedido através do centro de emprego, concorre-se e eu acho que agora, não sei se é 3 anos, só pode ser 3 anos   | X        |          |          |          |          |          |
|   | <b>Insuficiência de tempo da psicóloga do SPO</b>           | -Há um dia que é hoje, que ela (a psicóloga) vai para a escola nº..., ela divide, ela pertence ao SPO da ...   | X        |          |          |          |          |          |
|   |   | - Está. 4 dias de semana...ela não tem o tempo suficiente coltada, mas ela realmente faz um grande esforço, faz um grande esforço  | X        |          |          |          |          |          |
|   |   | - pronto mas não, é Insuficiente, julgo que deve ser em todas mas no caso desta escola é Insuficiente (uma psicóloga para o SPO)   |          | X        |          |          |          |          |
| <b>A nível da relação com a família</b>                 | <b>Desinteresse por parte da família</b>                    | - nós neste momento estamos aqui com dois casos muito complicados em que o contexto familiar não está a funcionar  |          |          |          |          |          |          |
|   |   | -Há casos pontuais.... existem situações em que me disseram até pessoalmente, portanto, que não deixa a filha vir para a escola, é um caso que até já está sinalizado de abandono, por exemplo   | X        |          |          |          |          |          |
|   |   | - a própria mãe desinteressou-se e perdemos o aluno  | X        |          |          |          |          |          |
|   |   | - A mãe começou também a achar que não fazia nada do filho, portanto, nem sequer correspondia  |          | X        |          |          |          |          |
|   |   | -Eu acho que eles se cansam também facilmente. Se a coisa não resulta logo, se não há logo um aspecto positivo, a seguir, do aluno eu acho que eles se cansam e desistem.  |          | X        |          |          |          |          |

## Anexo C – Análise de conteúdo das entrevistas

| <i>Categorias</i>                       | <i>Indicadores</i>                                    | <i>Unidades de Registo</i>  | <i>A</i> | <i>B</i> | <i>C</i> | <i>D</i> | <i>E</i> | <i>F</i> |
|---|---|---|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| <b>A nível da relação com a família</b> |   | - Porque muitas vezes, sabe que, o correio não funciona, o telefone não funciona, as moradas não funcionam, os pais não estão, e são uns pais ausentes, aqueles que se demitem e aqueles que não têm serviços de horários, que nos causam problemas |          |          | X        |          |          |          |
|   |   | - Geralmente o Encarregado de Educação não vem.   |          |          | X        |          |          |          |
|   |   | - Ou é o próprio aluno que recebe o aviso, ou é o próprio Encarregado de Educação que ou recebe ou não recebe, acontece que o Encarregado de Educação não vem.  |          |          | X        |          |          |          |
| <b>A nível da avaliação da escola</b>   | <b>Desvalorização do Projecto Curricular de Turma</b> | - eu acho que ainda não tem peso na escola ,porque ainda não são assumidos verdadeiramente como uma estratégia  | X        |          |          |          |          |          |
|   |   | - portanto, é um mero proform dos professores, ainda, preencher o projecto curricular de turma, é mais um papel, um papel aborrecido que se faz nos conselhos de turma  | X        |          |          |          |          |          |
|   |   | - ainda não entendem aquilo como uma estratégia fundamental, um meio de avaliação fundamental para perceber e actuar junto da turma.  | X        |          |          |          |          |          |
|   |   | - porque o projecto curricular de turma pressupõe uma avaliação da turma, dos alunos, uma caracterização, melhor dito   |          | X        |          |          |          |          |
|   |   | - portanto, desde que a turma seja muito bem caracterizada, as dificuldades, os problemas, a situação familiar, depois vai delinear todo um programa, quando isso é bem feito nós sentimos os resultados.   |          | X        |          |          |          |          |
|   | <b>Inexistência de mecanismos de avaliação</b>        | - agora tem sido muito difícil para avançar-se para uma avaliação externa   | X        |          |          |          |          |          |
|   |   | - tentou fazer-se isso o ano passado com os clubes, não é fácil   | X        |          |          |          |          |          |
|   |   | - nós ainda não encontramos o mecanismo, os elementos da avaliação, no fundo, os itens da avaliação, para avaliar externamente o trabalho dos vários sectores   | X        |          |          |          |          |          |

Tema III - A Formação de Professores e a problemática do abandono escolar

Sub-tema 1: Formação Formal

| <i>Categorias</i>       | <i>Indicadores</i>                               | <i>Unidades de Registo</i>  | <i>A</i> | <i>B</i> | <i>C</i> | <i>D</i> | <i>E</i> | <i>F</i> |
|-------------------------|--|---|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| <b>Formação Inicial</b> | <b>Ausência de formação de base</b>              | -não tenho alguma formação específica face a esta problemática (do abandono escolar)  | X        |          |          |          |          |          |
|                         |  | - eu pessoalmente não tenho nenhuma formação específica, tenho apenas o meu curso de História   | X        |          |          |          |          |          |
|                         |  | -Eu não tive nenhuma formação específica.   |          | X        |          |          |          |          |
|                         |  | -Houve lacunas (formação Inicial)   |          | X        |          |          |          |          |
|                         |  | - recebe-se....mas não é bem formação é mais uma informação que se recebe. Em termos de formação...eu sou do Conservatório, não tive nunca nenhuma cadeira pedagógica, só tive cadeiras musicais, portanto não fiz nenhum curso que tivesse disciplinas pedagógicas.  |          | X        |          |          |          |          |
|                         |  | -em termos da licenciatura não tive formação nenhuma, não é, a minha licenciatura não tem nada, nada, nada.   |          |          |          | X        |          |          |
|                         |  | - Portanto, aliás, direcção de turma nem fazia parte do estágio.  |          |          |          | X        |          |          |
|                         |  | -Se calhar há um alerta para, mas não sei se trabalha muito essa componente....   |          |          |          |          |          | X        |
|                         | <b>Estágio pedagógico de âmbito mais teórico</b> | - Fiz estágio com Pedagogia e Sociologia, mas...enfim é mais estudar as teorias dos outros que e não havia muito bem estas preocupações   |          | X        |          |          |          |          |
|                         |  | -Era mais a forma como organizar a aula, coisas mais..., nunca se falou deste problema (do abandono escolar)...   |          | X        |          |          |          |          |
|                         |  | - Fiz o estágio pedagógico, na altura, em 76, mas, quer dizer, repare uma coisa, não tem a mais pequena comparação, os alunos que eu tinha em 76, eu fiz o estágio aqui, nesta escola, uma escola de elite, com umas turmas óptimas, qual pensar em abandono, qual pensar, eu tive aqui alunos em que eu não me lembro de colocar uma vírgula num texto, turmas inteiras. |          |          |          | X        |          |          |
|                         |  | -Olhe, na minha formação inicial não se falava de abandono, ninguém se atrevia a abandonar a escola, ninguém se atrevia e a escola era vista como uma coisa boa onde as pessoas deviam ir.  |          |          |          |          | X        |          |

### Anexo C – Análise de conteúdo das entrevistas

| <i>Categorias</i>        | <i>Indicadores</i>   | <i>Unidades de Registo</i>  | <i>A</i> | <i>B</i> | <i>C</i> | <i>D</i> | <i>E</i> | <i>F</i> |
|--------------------------|--|---|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| <b>Formação inicial</b>  | <b>Estágio pedagógico de âmbito mais teórico (cont.)</b>                       | -Foi um estágio de um ano sim. Não, não tinha alunos difíceis, quer dizer, tinha turmas grandes, no estágio, nem nessa altura havia, havia miúdos com comportamento que hoje se considera razoável...   |          |          |          |          | X        |          |
|                          |  | - Claro que havia a história da motivação dos alunos para uma aprendizagem mais fácil, para aprendizagem mais satisfatória, para uma aprendizagem mais feliz, obviamente, Isso sem dúvida, Isso sem dúvida, agora a história de motivar os alunos para a sala de aula, quer dizer Isso nunca. |          |          |          |          | X        |          |
|                          | <b>Contributo da área científica para a atribuição dos diferentes pelouros</b> | -Depois do grupo estar constituído e quando depois de nos confrontarmos com isto, é que realmente pusemos a questão, não vamos dividir pelouros   | X        |          |          |          |          |          |
|                          |  | -É evidente que tínhamos mesmo de o fazer (dividir pelouros), Isto agora também tem a ver um pouco com a nossa formação até científica, de base   | X        |          |          |          |          |          |
|                          |  | - Por exemplo, o colega que é vice presidente que também é responsável pela Biblioteca, pelas contas é o colega da matemática, aí entra a formação de base. Eu era Incapaz de entrar nesse pelouro!   | X        |          |          |          |          |          |
| <b>Formação contínua</b> | <b>A procura de formação é para obter os créditos</b>                          | -Tento. Mas é assim, formação nós às vezes pensamos sempre nos créditos, não é? Temos formação, porque temos que alcançar o crédito B, C, D, para alcançar um escalão diferente.  |          |          |          |          |          | X        |
|                          |  | - Mas tento fazer, tento fazer. Não fiz ainda assim, nem muitas nem poucas, fiz. Mas acho que deveria fazer mais, realmente, se calhar é o dar a mão à palmatória nesse campo.  |          |          |          |          |          | X        |
|                          | <b>Realizada segundo as necessidades do sistema e do contexto educativo</b>    | - tenho muita formação que vou fazendo  | X        |          |          |          |          |          |
|                          |  | - no nosso grupo de conselho executivo, todas as acções que se realizam na escola, nós estamos sempre presentes nas acções sobre os projectos curriculares  | X        |          |          |          |          |          |
|                          |  | - nós estamos sempre presentes em todas as acções de formação. Estamos sempre os três, estamos sempre, sempre presentes, porque achamos que é fundamental, porque nós temos de saber alguma coisa....   | X        |          |          |          |          |          |

| <i>Categorias</i>  | <i>Indicadores</i>   | <i>Unidades de Registo</i>  | <i>A</i> | <i>B</i> | <i>C</i> | <i>D</i> | <i>E</i> | <i>F</i> |
|--|--|---|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| <b>Formação contínua</b>                                     | <b>Realizada segundo as necessidades do sistema e do contexto educativo Cont.)</b> | -nós temos feito já na escola, acções de formação mesmo sobre os projectos curriculares de turma., e a função fundamental que tem o projecto curricular de turma  | X        |          |          |          |          |          |
|  |  | - sobre a reforma   | X        |          |          |          |          |          |
|  |  | - agora sobre os agrupamentos, nós também vamos estar presentes   | X        |          |          |          |          |          |
|  |  | - foi sempre uma das minhas preocupações fazer face às necessidades da escola, por exemplo, fiz muita formação na área da motricidade, do jogo, quando estava na ludoteca, colocaram-me na ludoteca, e eu não sabia nada, o que era uma ludoteca, portanto naquela altura, naquele ano fiz tudo quanto era formação ligado ao lúdico, e portanto, aos jogos | X        |          |          |          |          |          |
|  |  | - depois como coordenadora de História, fiz tudo quanto é formações ligadas a essa área, agora aqui, vou fazendo formações  | X        |          |          |          |          |          |
|  |  | - agora com a reforma educativa que achei que tinha que entrar à força toda, tinha que tentar perceber o que é que andava aqui a fazer, portanto uma pessoa esgota-se um bocado   | X        |          |          |          |          |          |
|  |  | -Isso, para mim, tanto me faz, se for na escola, às vezes é mais agradável, mas não me faz diferença, para mim é absolutamente igual, se for ali no Paulo Gago de Magalhães tudo bem, se for na Escola do Restelo também não me importo de frequentar, se for aqui na escola também.  |          |          | X        |          |          |          |
|  |  | - estamos nós, estão os coordenadores dos directores de turma, que são aquelas pessoas que depois podem, de certa maneira, desdobrar-se   |          |          | X        |          |          |          |
|  | <b>Recurso a formadores com experiência</b>  | -É uma professora que é experiente, porque sabemos que ela tem experiência nesse campo  | X        |          |          |          |          |          |
|  |  | - ela vem aqui fazer acções de formação, creditadas, com x horas e pronto, teve sempre a sala cheia   | X        |          |          |          |          |          |
|  |  | - se calhar fazer outras para o ano, porque aquilo que senti, no geral, e as pessoas que assistiram à acção, são de facto aquelas que perceberam realmente  | X        |          |          |          |          |          |
| <b>A escolha da formação não é em função da problemática</b> |  | - Eu ultimamente só tenho procurado da minha área   |          | X        |          |          |          |          |
|  |  | - recorro, mas faço uma triagem imensa, e fiz várias acções, fiz várias acções de formação, eu já estou no décimo escalão, fiz várias acções só por gosto.  |          |          |          | X        |          |          |

### Anexo C – Análise de conteúdo das entrevistas

| <i>Categorias</i>        | <i>Indicadores</i>  | <i>Unidades de Registo</i>   | <i>A</i> | <i>B</i> | <i>C</i> | <i>D</i> | <i>E</i> | <i>F</i> |
|--------------------------|---|--|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| <b>Formação contínua</b> | <b>Formação desadequada/teórica</b>   | - nunca procurei... eu já estou um bocado farta de bla blas, sabe?   |          |          |          |          | X        |          |
|                          |   | -sabe que eu acho que a formação ultimamente é muito blá blá, é muito teoria, é muita coisa, calu-se no extremo oposto, portanto, primeiro as pessoas queixavam-se que havia teoria, quer dizer, muita prática e pouca teoria, depois, agora entra-se no blá blá blá, nos grandes esquemas, etc... |          |          |          |          | X        |          |
|                          |   | - e as pessoas, pelo menos pela formação que eu já dei a professores, querem, querem ver.  |          |          |          |          | X        |          |
|                          |   | -Querem ver, mas mesmo nas oficinas de formação, já se está a passar muito para a teoria também, portanto acaba por se muito pouca prática, é estudar no papel, as pessoas querem ver vídeos, vídeos, vídeos...  |          |          |          |          | X        |          |
|                          |   | -Porque eu acho que são muito teóricas. O que eu acho é que são muito teóricas, e que na prática em termos de viabilidade não sei.   |          |          |          |          |          | X        |
|                          |   | -Mas o que eu acho é que nessas leituras, são tão teóricas, é muita teoria. E às vezes é o próprio vocabulário, às vezes que se utiliza...   |          |          |          |          |          | X        |
|                          | <b>Autodidacta : retira, de leituras que faz, ajuda para lidar com problemática do AE</b> | -Mas às vezes, até há leituras que não têm assim muito, não têm aqueles chavões, tenham a ver com este problema, ou com esta problemática e que nos ajudam.  |          |          |          |          |          | X        |
|                          |   | - nesse aspecto não tenho que procurar a leitura A,B ou C. Às vezes posso estar a ler "Os Mals" e estar-me a lembrar de uma situação "olha isto é capaz" e sublinho e retiro. É o que eu faço.   |          |          |          |          |          | X        |
|                          |   | - para além de leituras que se possam fazer daqueles pedagogos, não é? Acho que é uma junção das leituras, de nós próprios, de sei lá...   |          |          |          |          |          | X        |
|                          |   | -Tenho ainda muita coisa, muita leitura para fazer, por exemplo, tudo que esteja relacionado com...  |          |          |          |          |          | X        |

Sub-tema 2: Formação através da prática quotidiana

| <i>Categorias</i>                        | <i>Indicadores</i>                              | <i>Unidades de Registo</i>   | <i>A</i> | <i>B</i> | <i>C</i> | <i>D</i> | <i>E</i> | <i>F</i> |
|--|---|--|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| Valorização da experiência para a função | Reconhecimento da comunidade escolar            | - Talvez o facto de eu ter sido escolhida para isto, talvez parta de dois factores: um porque eu sou muito antiga na escola e sou muito conhecida pela comunidade escolar  | X        |          |          |          |          |          |
|  |   | - quer dizer, ocupei alguns cargos dentro da escola, que me deram o facto de ser conhecida pelos professores   | X        |          |          |          |          |          |
|  |   | - porque entretanto aquele professor já passou pela escola, teve uma determinada atitude durante o ano anterior, que os professores ou se aperceberam ou não se aperceberam  |          |          | X        |          |          |          |
|  |   | - se o Conselho Executivo se apercebeu, e se o professor tem alguma característica em especial, de interesse, ou de entrega total, ou de educação ou de perfil   |          |          | X        |          |          |          |
|  |   | - esse professor é convidado a desempenhar aquela função que pode aceitar ou não.  |          |          | X        |          |          |          |
|  |   | - No meu caso aceitei. Eu sou destacada não sou professora mesmo do quadro da escola, portanto, o que é um pouco mais difícil.   |          |          | X        |          |          |          |
|  | Experiência de coordenação                      | - Exerci durante muitos anos, 15 acho eu, a função coordenadora de história, departamento de história  | X        |          |          |          |          |          |
|  |   | -Acontece que eu, durante muitos anos fui sempre delegada, e nesse altura não tinha direcção de turma, eu só tenho direcção de turma, há sete anos que eu tenho direcção de turma  |          |          |          | X        |          |          |
|  |   | - tive direcção de turma, um ano antes de ser coordenadora, depois como coordenadora, durante aqueles três anos em que fui, em que fui coordenadora do centro de direcção de turma, como era lógico, que não poderia deixar de ser, e, agora que deixei o cargo há dois anos, continuo a ter direcção de turma |          |          |          | X        |          |          |
|  | Experiência com turmas de currículo alternativo | - porque eu trabalhei durante muitos anos com turmas dos alternativos  | X        |          |          |          |          |          |

### Anexo C – Análise de conteúdo das entrevistas

| <i>Categorias</i>                               | <i>Indicadores</i>   | <i>Unidades de Registo</i>   | <i>A</i> | <i>B</i> | <i>C</i> | <i>D</i> | <i>E</i> | <i>F</i> |
|---|--|--|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| <b>Valorização da experiência para a função</b> | <b>Experiência com turmas de currículo alternativo (cont.)</b>         | - foi talvez para mim a experiência mais rica para compreender muitas coisas   | X        |          |          |          |          |          |
|   | <b>Experiência de Ludoteca</b>   | - estive muitos anos na ludoteca   | X        |          |          |          |          |          |
|   | <b>Experiência com deficientes motores</b>                             | -Além disso eu estive bastante tempo em destacamento também a lidar com crianças com muitas dificuldades com deficientes motores tetraplégicos   |          |          | X        |          |          |          |
|   |  | - foi um trabalho muito interessante, um desafio muito grande, que eu deixei ao fim de cinco anos, porque quando chegou a hora da colocação profissional eu não tive resposta do exterior, daí esta busca incessante que eu tenho agora... |          |          | X        |          |          |          |
|   | <b>Membro da Assembleia de Escola</b>                                  | - Allás até houve uma altura em que estive na assembleia de escola   |          |          | X        |          |          |          |
| <b>Experiência adquirida na/pela prática</b>    | <b>A reflexão como necessidade de encontrar soluções</b>               | -Mas também é complicado, eu também não sei apontar soluções, ou o que é que se poderia apresentar para que essa lacuna não se fizesse sentir, não sei!  |          |          |          |          |          | X        |
|   |  | -Teria que reflectir, só.  |          |          |          |          |          | X        |
|   | <b>A formação como resposta às necessidades da escola e dos alunos</b> | - fui assistir a vários planos, fui fazer perguntas, e fui procurando caminhos para os meus alunos (através da UNIVA), caminhos esses que os pais não procuravam ou por desconhecer ou por desinteresse ou por não acreditar.              |          |          | X        |          |          |          |
|   |  | -Esta formação e informação... Vim ter a uma Escola que é esta, que por acaso já tinha, já estava a funcionar a UNIVA, que é a Unidade de Inserção na Vida Activa  |          |          | X        |          |          |          |
|   |  | - eu desde início que tive alunos com dificuldades e procurei de imediato saber o que é que se passava naquele Departamento, dentro daquela sala   |          |          | X        |          |          |          |
|   |  | -A minha formação veio do interesse.   |          |          | X        |          |          |          |
|   |  | Não, não tenho procurado, provavelmente devem existir acções de formação sobre estes temas, deve haver de certeza.   |          |          | X        |          |          |          |



| <i>Categorias</i>                     | <i>Indicadores</i>  | <i>Unidades de Registo</i>   | <i>A</i> | <i>B</i> | <i>C</i> | <i>D</i> | <i>E</i> | <i>F</i> |
|---------------------------------------|---|--|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| Experiência adquirida na/pela prática | A formação como resposta às necessidades da escola e dos alunos (cont.) | -É o estudo de um caso, exacto, é o estudo de um caso, mas dum caso real, sem imaginar, sem imaginação   |          |          |          | X        |          |          |
|                                       |   | -Eu procurei, para saber se contemplavam esta problemática, exactamente, do abandono para ver se, me dava mais pistas do que aquelas que eu já tinha.  |          |          |          | X        |          |          |
|                                       |   | - que depois aparecem-nos uns casos, isso é tudo uma teoria que, muitas vezes, depois não se aplica à prática  |          |          |          | X        |          |          |
|                                       |   | - Como director de turma, eu penso que isto da formação é sempre muito complicada, porque cada caso é um caso e eu penso que, o espírito de conseguir ir até às questões e depois de cada acção que cada pessoa frequenta, retirar uns bocadinhos que podem servir para outros |          |          |          | X        |          |          |
|                                       |   | - é muito mais importante, sinceramente, do que estar ali horas e horas e horas a ler livros, livros e livros sobre pedagogia  |          |          |          | X        |          |          |
|                                       |   | - Talvez, uma formação, mas uma formação prática, uma formação tipo prático, não aquela, aquele tipo de acções de formação em que, muita teoria, muita teoria, mas que depois não se aplica, aplica-se muito pouco.  |          |          |          | X        |          |          |
|                                       |   | -Com debate, com debate mas às vezes o debate acaba por se perder completamente perante os casos, porque não há debate possível, é aquilo, é aquilo, é aquilo, e depois, e há coisas que a escola não pode ir além daquilo...  |          |          |          | X        |          |          |
|                                       |   | -(recorreria a formação) sempre com exemplos concretos   |          |          |          |          | X        |          |
|                                       |   | -Só muito recentemente é que estas coisas começaram a acontecer, pelo menos desta forma generalizada, não é? Portanto, a pessoa teve que ir, teve que ir encontrando soluções...   |          |          |          |          |          | X        |

### Anexo C – Análise de conteúdo das entrevistas

| <i>Categorias</i>                            | <i>Indicadores</i>   | <i>Unidades de Registo</i>   | <i>A</i> | <i>B</i> | <i>C</i> | <i>D</i> | <i>E</i> | <i>F</i> |
|--|--|--|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| <b>Experiência adquirida na/pela prática</b> | <b>Motivação dos professores para trabalhar com alunos problemáticos</b> | - Eu sempre tive uma inclinação muito especial pelos alunos com dificuldades, quer dificuldades de aprendizagem, quer dificuldades de comportamento  |          |          | X        |          |          |          |
|  |  | -É estes desafios afectivos sempre me inquietaram  |          |          | X        |          |          |          |
|  |  | - e eu gostava de ter seguido Medicina e não segui, depois Psicologia também não segui, e penso que esta parte se deve muito, esta componente se deve muito ao complemento da minha formação. Da minha formação pessoal. |          |          | X        |          |          |          |
|  |  | - Mas também depende sempre muito da pessoa, de outro tipo de formação que não aquela que sei. Acho que é muito nosso  |          |          | X        |          |          |          |
|  |  | - e quando o director de turma está informado, está motivado, no geral é pelo caminho andado depois para resolver os problemas   |          |          | X        |          |          |          |
|  | <b>Valorização do desempenho pela aprendizagem em contexto escolar</b>   | - mas se nós fizermos uma leitura, realmente, do projecto curricular de turma, tem tanta coisa, pode-se fazer tanta coisa, e pode dar mais eficácia à escola.  | X        |          |          |          |          |          |
|  |  | - conhecendo a escola, são pessoas que conhecem a escola, eu conheço a escola há muitos anos   |          | X        |          |          |          |          |
|  |  | - conheço todas as estruturas que a escola tem, o que é que tem, como é que se resolveu este caso, como é que se resolveu aquele   |          | X        |          |          |          |          |
|  |  | -o meu desempenho tem vindo a crescer com aquilo que a Escola me tem oferecido   |          |          | X        |          |          |          |
|  |  | -Eu todos os dias aprendo um bocadinho com eles, a lidar com eles, porque eles são tão diferentes daquilo que eu conhecia! Porque todos os dias são um desafio!  |          |          | X        |          |          |          |
|  | <b>Valorização da troca de experiências</b>                              | - a sensibilidade vai dando para aqui ou para ali de acordo com os miúdos que tem à frente e vamos partilhando isso com os outros também.  |          | X        |          |          |          |          |
|  |  | - Só com partilha de experiências e com, com os sucessos que vamos tendo obtido, não é?  |          |          | X        |          |          |          |

| <i>Categorias</i>                            | <i>Indicadores</i>                                  | <i>Unidades de Registo</i>  | <i>A</i> | <i>B</i> | <i>C</i> | <i>D</i> | <i>E</i> | <i>F</i> |
|--|---|---|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| <b>Experiência adquirida na/pela prática</b> | <b>Valorização da troca de experiências (cont.)</b> | -Portanto são insucessos que à partida não acontecem. E com a partilha de experiências da nossa Escola com outras Escolas que realmente não têm nada, faz-nos crescer, faz-nos crescer o interesse e é bom.   |          |          | X        |          |          |          |
|  |   | - e conversando com os colegas, porque também depende da escola.  |          |          |          |          | X        |          |
|  |   | -De tudo aquilo que nós vamos escutando e vendo noutras Escolas, com outros colegas, problemas próximos, tiveram próximos não aconteceu connosco por acaso.   |          |          |          |          |          | X        |
|  |   | -Como é que eles resolvem, não é o tentar achar que a solução ou a resolução feita, sei lá, com outro professor resultasse comigo. Não é, não é copiar nada pronto. É a visualização das coisas, quer através da escrita, quer através da percepção de coisas que ouvimos, de...  |          |          |          |          |          | X        |
|  |   | -É assim, é fazer como se fosse um Cocktail, sei lá. Fazemos aquela junção e o facto de nós sermos como somos, não é? Poderá surtir efeito ou não, não sei  |          |          |          |          |          | X        |
|  |   | - as intervenções que se fizeram, inclusivamente, dois casos, um em que teve sucesso e outro em que não teve, até para as pessoas ficarem a saber que aquilo não era um recelto definitiva, e que há coisas que é impossível, impossível, isso é pela minha experiência.  |          |          |          |          |          | X        |
|  | <b>Valorização da experiência pessoal e de vida</b> | - essa minha colega que estava no pelouro dos alunos, ela era uma pessoa que realmente tinha, vê-se até pela própria formação pessoal dela, e até familiar, tinha muitas ligações ao Ministério da Educação conhecia muitas experiências na Dinamarca, lembro-me de ela ter ido à Dinamarca, estudado o sistema de ensino dinamarquês   | X        |          |          |          |          |          |
|  |   | -Eu fui durante muitos anos, quando era miúda, quando tinha sete anos, os meus pais meteram-me nas Gulas, nos Escuteiros mas nas Guias, parte feminina que é a mesma estrutura a mesma organização dos Escuteiros, só que era só com raparigas.   |          | X        |          |          |          |          |
|  |   | -Aquilo tem uma pedagogia própria do Baden Powel, que ninguém fala dele como pedagogo, ou muito pouco falam, mas que deviam falar mais, da pedagogia através do jogo, através da participação activa nas actividades e nas tarefas do dia a dia, foi um bocado isso   |          | X        |          |          |          |          |
|  |   | -Quando tinha dezassete anos comecei a tomar conta das mais novas, ..., portanto jogar, fazer, ajudá-las a crescerem com perspectivas de ambiente, de vida ao ar livre, de vida em grupo, quem é que são os grandes pilares daquilo, e cheguei a ir para França nas minhas férias escolares, quando andava no liceu lá para França trabalhar com filhos de emigrantes que não podiam vir cá de férias |          | X        |          |          |          |          |

### Anexo C – Análise de conteúdo das entrevistas

| <i>Categorias</i>                            | <i>Indicadores</i>  | <i>Unidades de Registo</i>  | <i>A</i> | <i>B</i> | <i>C</i> | <i>D</i> | <i>E</i> | <i>F</i> |
|--|---|---|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| <b>Experiência adquirida na/pela prática</b> | <b>Valorização da experiência pessoal e de vida (cont.)</b> | - Portanto os filhos dos emigrantes, mais necessitados economicamente ficavam lá porque não tinham dinheiro para vir cá, e então iam lá fazer a ocupação dos tempos livres aos filhos dos emigrantes, havia um programa do Governo Francês, do Ministério de Educação Francês que nos levava...pagava-nos as despesas para nós estarmos....eram muitos miúdos árabes, principalmente miúdos árabes, porque os portugueses que não vinham de férias eram tão poucos que nem nessas ocasiões dos tempos livres apareciam. |          | X        |          |          |          |          |
|  |   | -Portanto estive dois anos, andei dois anos a fazer ocupação de tempos livres para miúdos árabes, que me deu uma noção completamente diferente dos nossos portugueses efectivamente.  |          | X        |          |          |          |          |
|  |   | -Miúdos com...pronto, aquilo é tudo uma estrutura familiar um bocado diferente da nossa, não é? Uma sociedade diferente da nossa, com regras diferentes da nossa e foi muito isso também, não é? Aquilo deu-me uma certa estaleca   |          | X        |          |          |          |          |
|  |   | -Aplico muito...porque de resto a minha formação é de Conservatório, não tem nada a haver com a área pedagógica.  |          | X        |          |          |          |          |
|  |   | -A única que tenho é uma série de vivências que eu acho que são positivas e que me trouxeram a olhar...Portanto tive muitos anos nessa Associação de Gulas de Portugal, nesses Escuteiros, vá lá, femininos.  |          | X        |          |          |          |          |
|  |   | - para poder lidar com estes jovens? Olhe, cada vez mais experiência com eles, cada vez mais experiência com eles.  |          |          |          | X        |          |          |
|  |   | -Não correu formalmente, não, não fui a um curso para tratar do abandono, veio com a experiência, e fundamentalmente de eu achar que não pode ser.  |          |          |          |          | X        |          |
|  |   | -E acho que as pessoas com alguma experiência, com vontade e com convicção de que as coisas têm de mudar, hão-de arranjar forma de resolver   |          |          |          |          | X        |          |

Sub-tema 3: Necessidades sentidas

| <i>Categorias</i>  | <i>Indicadores</i>  | <i>Unidades de Registo</i>  | <i>A</i> | <i>B</i> | <i>C</i> | <i>D</i> | <i>E</i> | <i>F</i> |
|--|---|---|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| <b>Necessidades de Formação relacionadas com novas realidades educativas</b> | <b>Reconhece necessidade de formação teórica</b>                  | -Eu gostava de ter alguma segurança no que às vezes digo, porque digo um bocado... o que é que eu acho ou o que é que funcionou, falo um bocado de cor percebe?   |          | X        |          |          |          |          |
|  |   | - Gostava de ter efectivamente, falar com mais... conhecimento, não falar por experiência própria, mas para falar com mais conhecimento, não sei muito bem onde é que eu lá buscar esse conhecimento...se calhar aos tais teóricos                  |          | X        |          |          |          |          |
|  | <b>Por necessidade do exercício do cargo</b>                      | - mas que eu sinto necessidade por causa do cargo, agora, a reforma, sobre a avaliação, sobre o projecto curricular, que esse para mim é mesmo fundamental.   | X        |          |          |          |          |          |
|  |   | -a área que vai ser o nosso grande desafio para o ano que é o problema do abandono.   | X        |          |          |          |          |          |
|  |   | - nem sempre gosto, agora estou a ser, estou a ser sincera, são aquelas que me dizem muito pouco em termos pessoais   | X        |          |          |          |          |          |
|  | <b>Ao nível da problemática do abandono escolar</b>               | -No âmbito desta problemática, sim, procuraria, procuraria, por uma razão muito simples, uma razão que eu lhe vou dizer, é que nós de ano para ano estamos a receber alunos com problemáticas deste género mais acentuadas, especialmente por isso. |          |          |          | X        |          |          |
|  | <b>Ao nível da comunicação com os pais e intervenção familiar</b> | -Eu gostava de trabalhar com estes pais difíceis, o que não consegui até hoje.  |          |          | X        |          |          |          |
|  |   | -E gostava de ter uma formação nesse sentido, porque penso que muito, a maior parte, até a grande parte do insucesso dos miúdos e de todo este insucesso escolar, e do insucesso da sociedade é devido às famílias, aos pais que se demitem.        |          |          | X        |          |          |          |
|  |   | -Gostava muito de fazer esse percurso com pais. Primeiro uma formação, recebê-la primeiro! Eu tenho um bocadinho a prática, uma vez que tenho três filhas e as três filhas estão formadas, estão casadas, pronto.                                   |          |          | X        |          |          |          |

### Anexo C – Análise de conteúdo das entrevistas

| <i>Categorias</i>  | <i>Indicadores</i>  | <i>Unidades de Registo</i>   | <i>A</i> | <i>B</i> | <i>C</i> | <i>D</i> | <i>E</i> | <i>F</i> |
|--|---|--|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| <b>Necessidades de Formação relacionadas com novas realidades educativas</b> | <b>Ao nível da comunicação com os pais e intervenção familiar (Cont.)</b> | -Gostava de transmitir aos pais que valeu a pena tudo aquilo que eu fiz sem me demitir, na altura também me questionava se valeria a pena.   |          |          | X        |          |          |          |
|  |   | -Portanto, este testemunho, gostaria de transmitir e ao mesmo tempo gostaria de ter formação para os poder trabalhar, porque os pais com o insucesso são aqueles pais destrutturados que não acreditam em nada.  |          |          | X        |          |          |          |
|  |   | -E eu consigo agarrá-los de vez em quando afectivamente. Falta-me formação a nível dos pais, para lidar com este tipo de pessoas.  |          |          | X        |          |          |          |
|  |   | - Penso que é preciso formação. Que os pais têm, os pais problemáticos têm, têm uma maneira de viver, uma maneira de se inserirem na sociedade, uma maneira de pensar, uma maneira de estar completamente diferente da nossa.  |          |          | X        |          |          |          |
|  |   | -Eu costumo dizer que os meninos vêm para a Escola, e a Escola é o sonho, é a vida de sonho deles, não é a vida real!  |          |          | X        |          |          |          |
|  |   | -Isto aqui, o que se passa na Escola a maior parte deles não tem isto em casa, não tem nenhuma organização, não tem horários, não têm nada!  |          |          | X        |          |          |          |
|  |   | - Portanto, aqui é uma vida de sonho e eu gostava de conhecer a realidade dos pais, que é tão diferente por pequenas coisas que eu vou apanhando.  |          |          | X        |          |          |          |
|  |   | - Trabalho de intervenção na família também, e sobretudo de comunicação, e de acreditar e de trabalhar junto com o Encarregado de Educação para aquele menino e com aquele menino.   |          |          | X        |          |          |          |
|  |   | -No fundo aquele menino durante o dia é nosso! E quando acaba a escola é dos pais. É o que eu digo quando estou a falar com um pai, digo-lhe assim: "Olhe vamos falar do nosso menino. Quando chega a casa é seu, mas durante todo o dia é meu, portanto, vamos falar do nosso menino. |          |          | X        |          |          |          |
|  |   | -O problema é seu que é seu filho, mas é meu que sou professor, o problema é nosso e estou com um problema grave nas mãos e tem que me ajudar a resolver!".  |          |          | X        |          |          |          |

| <i>Categorias</i>   | <i>Indicadores</i>   | <i>Unidades de Registo</i>   | <i>A</i> | <i>B</i> | <i>C</i> | <i>D</i> | <i>E</i> | <i>F</i> |
|---|--|--|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| Necessidades de Formação relacionadas com novas realidades educativas (cont.) | Ao nível da comunicação com os pais e intervenção familiar (Cont.) | - Mas o aluno não deixa lá chegar! Portanto, tem que se chegar por outras vias . Conhecer a família, conhecer a parte de trás. -Portanto, eu não posso compreender um aluno em que não conheço a família.  |          |          | X        |          |          |          |
|   |  | -Eu penso que os professores podem ter aí uma voz activa e uma participação muito útil, porque os pais ainda acreditam nos professores   |          |          | X        |          |          |          |
|   |  | - e penso que os professores deviam fazer parte de uma equipa que fizesse uma formação ou uma intervenção no melo, um trabalho no terreno  |          |          | X        |          |          |          |
|   |  | -... Eu penso... A Acção Social em conjunto com professores! A Acção Social também e o professor também. Porque o professor conhecendo o melo, actua de forma diferente na sala de aula com aquele menino.   |          |          | X        |          |          |          |
|   |  | - Estaria talvez mais segura, porque as famílias agora usam um bocadinho, nós não sabemos que... Muitas vezes eles atiram com recursos económicos e o caso não é esse, e se a pessoa não estiver formada e alerta para determinadas coisas não chega lá! |          |          | X        |          |          |          |
|   |  | -Porque as famílias em que eu irei encontrar são diferentes da minha, e eu nunca vivi naquelas famílias.   |          |          | X        |          |          |          |
|   |  | -Vou conhecendo um caso, ou outro, ou outro e vou fazendo uma pequena construção, mas a maior parte dos professores não consegue fazer essa construção, não consegue aperceber-se.   |          |          | X        |          |          |          |
|   |  | -Nós damos uma dica, "Olha que lá nem sequer tem sítio para se deltar. E repara como aparece na Escola, e como apresenta os trabalhos. Tens de dar aí uma forcinha.". E o professor muda completamente. Nem sequer tinha pensado nisso.                  |          |          | X        |          |          |          |
|   |  | - Estaria... estaria talvez mais segura (com formação).  |          |          | X        |          |          |          |

### Anexo C – Análise de conteúdo das entrevistas

| <i>Categorias</i>   | <i>Indicadores</i>                    | <i>Unidades de Registo</i>  | <i>A</i> | <i>B</i> | <i>C</i> | <i>D</i> | <i>E</i> | <i>F</i> |
|---|---------------------------------------|---|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| Necessidades de Formação relacionadas com novas realidades educativas | Ao nível da gestão do tempo das aulas | - agora há aqui uma coisa que nós não podemos esquecer, é que nós temos aulas de 90 minutos, uma aula de 90 minutos é um desafio para o professor.  | X        |          |          |          |          |          |
|   |                                       | - Isso passa muito pela parte mesmo já pedagógica, portanto, dos departamentos, não há de facto assim, não há nenhuma formação especial que foi dada aos professores sobre o aumento do tempo   | X        |          |          |          |          |          |
|   |                                       | -Uma aula de 90 minutos, como eu digo, é um, é um desafio para todos  | X        |          |          |          |          |          |
|   |                                       | - como uma aula de 90 minutos pode ser muito boa, todos nós temos aulas de 90 minutos, tirando, penso que o Inglês, e nós, pedagogicamente aceitámos os argumentos dos colegas, que as línguas de início eram muito complicadas aulas de 90 minutos para um quinto ano                        | X        |          |          |          |          |          |
|   |                                       | - os colegas defendem que a o facto de terem várias vezes durante a semana em termos de aprendizagem é mais benéfico do que estar concentrado os 90 m   | X        |          |          |          |          |          |
|   |                                       | - há muitas questões que se colocam, uma aula de 90 minutos de algumas disciplina em que há apenas uma vez por semana, é horrível, porque se calha um feriado, se o professor falta, são quinze dias sem ver o aluno, Isso são questões que nós entendemos nesses aspectos todos              | X        |          |          |          |          |          |
|   |                                       | - agora uma aula de 90 minutos, tem de ser uma aula muito bem dada, e sobretudo, muito gerida nos seus vários momentos, que o professor tem de ver: o momento da exposição, o momento do trabalho, tem que ser uma aula, realmente, muito motivada, porque senão deve ser uma coisa horrível. | X        |          |          |          |          |          |
|   |                                       | -Há muitos colegas que conseguem, penso que sim, e que querem mesmo aulas de 90 minutos, há outros menos  | X        |          |          |          |          |          |



**Anexo D – Quadro Síntese da análise de conteúdo**

Anexo D – Quadro SÍNTESE DOS TEMAS E SUB-TEMAS – PRÁTICAS E CONCEPÇÕES ACERCA DO ABANDONO ESCOLAR

SÍNTESE DOS TEMAS E SUB-TEMAS – PRÁTICAS E CONCEPÇÕES ACERCA DO ABANDONO ESCOLAR

| TEMA   | SUB-TEMA   |
|--|--|
| TEMA I:- CONCEPÇÕES ACERCA DO ABANDONO ESCOLAR E SENTIMENTOS VIVIDOS     | Sub-Tema 1-Factores associados ao abandono e ao risco de abandono escolar  |
|  | SUB-TEMA 2-: Sentimentos vividos pelos professores face ao abandono aos alunos em risco de abandono  |
| TEMA II: A PREVENÇÃO DO ABANDONO ESCOLAR                                 | Sub-tema 1- A acção a nível da escola para a prevenção do abandono escolar:<br><br>1.1. <u>Organização estrutural;</u><br><br>1.2. <u>1.2. Dinâmicas organizacionais internas.</u><br><br>1.3. <u>1.3. Estruturas de apoio em colaboração.</u><br><br>1.4. <u>Processos de avaliação</u> |
|  | Sub-Tema 2- Constrangimentos e Dificuldades face à problemática do abandono e ao risco do abandono escolar   |
|  | Sub-tema 3- A acção directa dos professores  |
|  |  |
| TEMA III: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A PROBLEMÁTICA DO ABANDONO ESCOLAR | Sub-tema 1: Formação formal  |
|  | Sub-tema 2: Formação através da prática quotidiana   |
|  | Sub-tema 3: Necessidades sentidas  |

**Anexo D – Quadro SÍNTESE DOS TEMAS E SUB-TEMAS – PRÁTICAS E CONCEPÇÕES ACERCA DO ABANDONO ESCOLAR**

**TEMA I-: CONCEPÇÕES ACERCA DO ABANDONO ESCOLAR E SENTIMENTOS VIVIDOS**

**Sub-Tema 1-Factores associados ao abandono e ao risco de abandono escolar**

| <i>Categorias</i>                            | <i>Indicadores</i>  | <i>A</i> | <i>B</i> | <i>C</i> | <i>D</i> | <i>E</i> | <i>F</i> |
|--|---|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| Factores Escolares ligados ao aluno          | Desinteresse pela escola  | 11       |          | 2        | 3        |          | 2        |
|  | Desinteresse pelas aulas  | 9        | 4        |          | 2        |          | 3        |
|  | Problemas de aprendizagem/insucesso escolar                             | 8        | 2        |          | 1        |          | 1        |
|  | Indisciplina  | 9        | 1        | 1        |          | 1        |          |
|  | Relação entre problemas de aprendizagem e de comportamento              | 3        |          |          |          |          |          |
|  | Dinâmica do abandono: relação entre a Indisciplina/absentismo/abandono  | 6        |          |          |          |          | 3        |
|  | Acumulação do insucesso - repetências sucessivas                        | 6        |          |          |          |          | 4        |
| Factores Pessoais ligados ao aluno           | Baixa auto-estima   | 6        |          |          |          |          | 2        |
|  | Idade desadequada ao nível da escolaridade                              | 3        | 1        |          |          |          |          |
|  | Toxicodependência   | 2        |          | 2        |          |          |          |
|  | Problemas de saúde  | 3        |          | 2        |          |          | 1        |
| Factores familiares                          | Carências sociais/económicas  | 13       | 1        | 5        | 4        |          |          |
|  | Falta de acompanhamento   | 5        |          |          | 3        | 1        | 1        |
|  | Responsabilidade dos filhos mais velhos pelos mais novos                | 5        | 2        |          |          |          | 3        |
|  | Ausência de regras  | 1        |          |          |          |          |          |
|  | Fraca expectativa familiar relativamente à escola                       | 2        | 2        |          |          |          |          |
| Factores sociais                             | Alteração de características sociais dos alunos mais recentes na escola | 3        | 3        |          |          |          |          |
|  | Inserção da Escola em meio problemático                                 | 1        | 1        |          |          |          |          |
| Factores ligados à escola/ sistema educativo | Procedimentos excludentes segundo a Lei nº30/2002 de 20/12              | 12       |          |          |          |          |          |
|  | Pretensão de frequentar outra escola                                    | 2        |          |          |          |          |          |
|  | Desgaste e frustração dos professores face à escola                     | 3        | 2        |          | 1        |          |          |
|  | Padrões de comportamento heterogéneos por parte dos professores         | 4        |          |          | 2        | 2        |          |
|  | Dinâmica das aulas/métodos muito expositivos                            | 2        |          |          |          |          |          |
|  | Inexistência de prevenção precoce                                       | 1        |          |          |          |          |          |
|  | Falta de cursos técnico-profissionais                                   | 5        | 5        |          |          |          |          |

**Anexo D – Quadro SÍNTESE DOS TEMAS E SUB-TEMAS – PRÁTICAS E CONCEPÇÕES ACERCA DO ABANDONO ESCOLAR**

**SUB-TEMA 2- : Sentimentos vividos pelos professores face ao abandono e aos alunos em risco de abandono**

| Categorias     | Indicadores   | A | B | C | D | E | F |
|----------------|---|---|---|---|---|---|---|
| Fracasso       | Insucesso da escola   | 2 | 5 |   |   |   |   |
|                | Insucesso pessoal   | 3 | 2 |   |   |   |   |
|                | Impotência perante factores externos  | 1 |   | 2 | 1 | 1 |   |
|                | Baixa expectativa dos professores acerca dos alunos                                   | 4 | 1 |   |   |   |   |
|                | Sentimento de falhar  | 2 | 1 |   |   |   | 3 |
| Falta de apoio | Falta de envolvimento de outros professores   | 2 |   |   |   |   | 5 |
|                | Falta de estruturas de apoio (pouca intervenção de instituições para apoio à família) |   | 2 |   | 2 |   |   |
| Dever          | Recuperar o aluno   | 5 |   | 5 |   |   | 1 |
|                | Desejo que sejam úteis à sociedade  |   | 3 | 1 |   | 1 |   |
|                | Desejo de proteger  |   | 9 |   |   |   |   |
| Preocupação    | Pessimismo quanto ao futuro do aluno  |   | 4 | 3 |   |   |   |
|                | Feedback negativo do percurso de vida dos alunos                                      | 3 |   |   |   |   |   |
|                | Desvalorização profissional do aluno  |   | 2 |   |   |   |   |
|                | Repercussões sociais negativas do abandono escolar                                    |   | 3 |   | 3 |   |   |
| Confiança      | Acredita nas potencialidades dos alunos   |   | 7 |   |   |   |   |
|                | Acredita na coesão da turma   |   |   |   |   |   | 1 |
|                | Acredita nas potencialidades da escola  |   | 7 |   | 1 | 4 | 1 |
|                | Acredita na escola como espaço securizante  |   | 4 |   | 2 |   |   |
|                | Acredita nas potencialidades dos professores  |   | 7 |   | 1 |   | 1 |
|                | Acredita em si como Directora de Turma  |   |   |   |   | 3 | 2 |
|                | Satisfação pelo sucesso do aluno  |   |   |   |   | 1 | 2 |

**Anexo D – Quadro SÍNTESE DOS TEMAS E SUB-TEMAS -- PRÁTICAS E CONCEPÇÕES ACERCA DO ABANDONO ESCOLAR**

**Tema II: A prevenção do abandono escolar**

**Sub-tema 1- A acção a nível da escola para a prevenção do abandono escolar**

**1.1. Organização estrutural**

| <i>Categorias</i>                                    | <i>Indicadores</i>  | <i>A</i> | <i>B</i> | <i>C</i> | <i>D</i> | <i>E</i> | <i>F</i> |
|--|---|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| Redução do nº de alunos                              | Escola de pequena dimensão                                      | 3        |          |          |          |          |          |
|  | Turmas pequenas   | 3        |          |          |          |          |          |
| Existência de turno único                            | Alunos com o mesmo horário                                      | 3        |          |          |          |          |          |
|  | Alunos com tempo livre  | 2        |          |          |          |          |          |
|  | Melhor gestão de pessoal (A.A.E.-Auxiliares de Acção Educativa) | 4        |          |          |          |          |          |
|  | Melhor gestão dos espaços                                       | 1        |          |          |          |          |          |
|  | Utilização de uma tarde para prática desportiva                 | 1        |          |          |          |          |          |
| Estabelecimento de critérios de formação de turmas   | Valorização da Informação recebida sobre os alunos              | 3        |          |          | 1        |          |          |
|  | Flexibilidade e ponderação                                      | 7        |          |          |          |          |          |
|  | Promoção de turmas heterogéneas                                 | 6        |          |          |          |          |          |
|  | Separação de alunos com problemáticas diversas                  | 6        |          |          |          |          |          |
|  | Continuidade de turmas de 5º ano                                | 2        |          |          |          |          |          |
|  | Continuidade do mesmo Director de Turma                         |          |          | 3        |          |          | 1        |
|  | Mudança de turma do aluno em risco                              |          |          |          | 1        |          | 7        |
| Organização de turmas por equipas pluridisciplinares | Professores com experiência na escola                           | 3        |          |          |          |          |          |
|  | Elementos da Educação Especial                                  | 1        |          |          |          |          |          |
|  | Coordenadora dos Directores de Turma                            | 1        |          |          |          |          |          |
|  | Elementos do SPO  | 1        |          |          |          |          |          |
|  | Professor(a) que reuniu previamente com as escolas do 1º cdo    | 1        |          |          |          |          |          |

1.2. Dinâmicas organizacionais internas

| <i>Categorias</i>   | <i>Indicadores</i>  | <i>A</i> | <i>B</i> | <i>C</i> | <i>D</i> | <i>E</i> | <i>F</i> |
|---|---|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| Projecto Educativo dinâmico   | Promove o desenvolvimento de competências pessoais e sociais dos alunos |          | 3        |          |          |          |          |
|   | Contextualizado   | 1        |          |          |          |          |          |
|   | Define estratégias  |          |          |          |          | 4        |          |
|   | Reestruturado quando necessário   | 3        | 1        |          |          |          |          |
| Valorização dos recursos existentes/parcerias/articulação com a comunidade  | Valorização dos recursos existentes                                     | 6        | 3        | 3        |          |          |          |
|   | Utilização dos recursos como prevenção                                  |          | 2        | 4        |          |          |          |
|   | Promoção de projectos/Iniciativas                                       |          |          | 2        | 1        |          |          |
|   | Mobilização de parceiros  | 3        |          |          | 3        |          | 1        |
|   | Contactos com o Centro de Saúde   | 2        | 2        | 1        |          |          |          |
|   | Comunicação à Junta de Freguesia  | 1        |          |          |          |          |          |
|   | Colaboração com a Associação de Pais                                    | 2        |          |          |          |          |          |
|   | Cooperação do pessoal auxiliar de educação                              | 1        |          | 1        |          |          |          |
|   | Articulação com o GAAF (Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família)         | 1        | 2        |          |          |          |          |
|   | Investimento no trabalho com as famílias/encarregado de educação        |          | 11       | 1        |          |          | 8        |
| A sala de integração como espaço de acolhimento e reforço das aprendizagens | Projecto de escola para alunos absentistas                              | 3        |          |          | 1        |          |          |
|   | Recebe alunos expulsos da sala de aula                                  | 4        |          |          |          |          |          |
|   | Rentabiliza o recurso/espço   | 2        |          |          |          |          |          |
|   | Define programas de ocupação para os alunos                             | 4        | 3        |          | 1        |          |          |
|   | Reforça em termos de aprendizagem                                       | 2        |          |          |          |          |          |
|   | Incentiva a criatividade  | 2        |          |          |          |          |          |
|   | Completa horário de professores   | 3        |          |          |          |          |          |
|   | Dá preferência a professores de Português e Matemática para os apolos   | 3        |          |          |          |          |          |

**Anexo D – Quadro SÍNTESE DOS TEMAS E SUB-TEMAS – PRÁTICAS E CONCEPÇÕES ACERCA DO ABANDONO ESCOLAR**

**1.2. Dinâmicas organizacionais internas (cont.)**

| Categorias                                       | Indicadores   | A | B | C | D | E | F |
|--|---|---|---|---|---|---|---|
| Participação dos alunos na organização de festas | Dinamização de festas com tarefas atribuídas aos alunos     |   | 3 |   |   |   |   |
| Estímulo à participação dos pais                 | Insistência na forma de comunicação com a família           | 5 | 5 | 3 |   |   |   |
|  | Sensibilização/<br>promoção do empenhamento familiar        | 4 |   | 2 |   |   | 2 |
|  | Transmissão de confiança aos pais por parte dos professores |   | 6 | 2 |   |   |   |
|  | Importância do Director de Turma na relação com a família   | 1 | 1 | 1 |   |   |   |
|  | Dinamização de festas na escola para os pais                |   | 3 |   |   |   |   |

**1.3. Estruturas de apoio em colaboração**

| Categorias  | Indicadores  | A | B | C | D | E | F |
|---|--|---|---|---|---|---|---|
| O GAAF (Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família) como espaço integrador            | Criado como espaço de apoio e de prevenção   |   | 2 | 4 | 1 |   |   |
|   | Promove soluções   |   | 2 |   |   |   |   |
|   | Criado pela Associação de Pais   | 4 | 2 |   |   |   |   |
|   | É um Projecto de parceria com o IAC  | 2 |   |   |   |   |   |
|   | Criado inicialmente para os alunos em risco de abandono escolar                            | 2 |   |   |   |   |   |
| Educadora Social (GAAF) – como elemento mediador                                  | Valorização da função dos animadores de pátio (educadora social)                           | 2 | 6 | 2 |   | 2 | 1 |
|   | Apoiada por instituição externa  |   |   | 2 |   |   |   |
|   | Acompanha alunos na área da saúde  |   |   | 1 |   |   |   |
|   | Articula com outras instituições: J.Freguesia; Comissões de Protecção de Crianças e Jovens |   |   | 3 |   |   |   |
|   | Acompanha alunos que vão/saíram para outras Instituições escolares ou profissionais        |   |   | 4 |   |   |   |
|   | Faz intervenção familiar   |   |   | 3 |   |   |   |
|   | Articula com o C.E. via representante da Associação de Pais                                |   | 1 |   |   |   |   |
|   | Apoia professores e Directores de Turma  |   |   | 3 | 6 |   |   |
| O SPO (Serviço de Psicologia e Orientação) – como elemento avaliador e de suporte | Encaminhamento dos alunos  | 3 | 1 |   |   |   |   |
|   | Avaliação psicológica dos alunos e atribuição das alíneas ao abrigo da Lei nº 319          | 2 |   | 3 |   |   |   |

**Anexo D – Quadro SÍNTESE DOS TEMAS E SUB-TEMAS – PRÁTICAS E CONCEPÇÕES ACERCA DO ABANDONO ESCOLAR**

| Categorias   | Indicadores  | A | B | C  | D | E | F |
|--|--|---|---|----|---|---|---|
| Acompanhamento dos alunos com NEE pelas Equipas de Educação Especial       | Integração de alunos com necessidades educativas especiais                     |   |   | 3  |   |   |   |
| Existência de uma UNIVA (Unidade de Inserção para a Vida Activa) na escola | Recurso de encaminhamento para a via profissionalizante                        |   | 3 | 10 |   |   |   |
|  | Concessão de técnicos através da DREL/Junta de Freguesia                       | 5 |   |    |   |   |   |
|  | Solicitação de pré-estágios junto de outras instituições                       |   |   | 11 |   |   |   |
|  | Estudo do perfil do aluno antes do encaminhamento                              | 4 |   |    |   |   |   |
|  | Colaboração com o Centro de Emprego  | 2 |   |    |   |   |   |
|  | Articulação com o SPO  | 4 |   |    |   |   |   |
|  | Articulação com Directores de Turma e o responsável dos Coordenadores de Turma | 1 |   | 1  |   |   |   |
|  | Solicitação para a colaboração da família                                      |   |   | 5  |   |   |   |
|  | Realização da Feira das Profissões   |   | 3 | 1  |   |   |   |
|  | Visitas com os alunos aos cursos profissionais                                 |   |   | 3  |   |   |   |

**1.4. Processos de avaliação**

| Categorias   | Indicadores   | A | B | C | D | E | F |
|--|---|---|---|---|---|---|---|
| Existência de mecanismos de avaliação interna      | Reajustamentos anuais no Plano de Actividades                           | 9 |   |   |   |   |   |
|  | Elaboração pela equipa de documento, ratificado em Assembleia de Escola | 3 |   |   |   |   |   |
|  | Avaliação de cada departamento  | 3 |   |   |   |   |   |
|  | Avaliação da sala de integração   | 1 |   |   |   |   |   |
|  | Acompanham percurso dos alunos nas escolas profissionais                |   |   | 3 |   |   |   |
| Avaliação das estratégias/soluções de intervenção  | Em conselhos de turma e/ou no pedagógico                                |   | 2 | 3 |   |   |   |
|  | Sem critérios –adaptada a cada situação                                 | 1 |   | 2 |   | 1 |   |
|  | Valorização dos recursos /parcerias                                     |   |   | 2 |   | 1 |   |
| Avaliação da função responsável dos alunos no C.E. | Centrada na Escola  | 1 |   |   |   |   |   |



**Anexo D – Quadro SÍNTESE DOS TEMAS E SUB-TEMAS – PRÁTICAS E CONCEPÇÕES ACERCA DO ABANDONO ESCOLAR**

**Sub-Tema 2- Constrangimentos e Dificuldades face à problemática do abandono e ao risco do abandono escolar**

| Categorias                                       | Indicadores   | A | B | C | D | E | F |
|--|---|---|---|---|---|---|---|
| A nível organizacional                           | Estabelecimento de critérios de organização das turmas do 5º ano          | 2 |   |   |   |   |   |
|  | Dificuldade de gestão de actividades extra-curriculares com o turno único | 2 |   |   |   |   |   |
|  | Acessibilidade da informação  |   |   | 1 |   |   |   |
| A nível do desempenho dos professores            | Ênfase no ensino (matérias curriculares)                                  |   |   | 3 |   |   |   |
|  | Dificuldade na realização de trabalhos diferenciados com os alunos        |   |   |   | 2 |   |   |
|  | Desvalorização do projecto curricular de turma                            | 1 |   |   |   |   |   |
|  | Fraco envolvimento dos professores com recursos existentes                | 2 |   | 2 |   |   |   |
|  | Opiniões divergentes em Conselho de Turma sobre o mesmo aluno             |   |   |   |   |   | 4 |
|  | Impotência para resolver situação de alunos em abandono escolar           |   |   |   |   |   | 7 |
| A nível do funcionamento das estruturas de apoio | Ausência de respostas atempadas por parte das instâncias sociais          | 1 |   |   |   |   |   |
|  | Carência de recursos  |   |   |   | 2 | 1 |   |
|  | Inexistência de pré-estágios para alunos com 15 anos                      |   |   | 1 |   |   |   |
| A nível dos recursos da escola                   | Gestão de técnicos da UNIVA   | 2 |   |   |   |   |   |
|  | Insuficiência de tempo da psicóloga do SPO                                | 2 | 1 |   |   |   |   |
| A nível da relação com a família                 | Desinteresse por parte da família   | 3 | 2 | 3 |   |   |   |
| A nível da avaliação da escola                   | Desvalorização do Projecto Curricular de Turma                            | 3 | 2 |   |   |   |   |
|  | Inexistência de mecanismos de avaliação                                   | 3 |   |   |   |   |   |

**Anexo D – Quadro SÍNTESE DOS TEMAS E SUB-TEMAS – PRÁTICAS E CONCEPÇÕES ACERCA DO ABANDONO ESCOLAR**

**Sub-tema 3- A acção directa dos professores**

| Categorias                               | Indicadores   | A | B | C  | D | E | F  |
|--|---|---|---|----|---|---|----|
| Apoio directo aos alunos em geral        | Facilidade de relação de proximidade com os alunos                                      | 6 |   |    |   |   | 9  |
|  | Disponibilidade de tempo para os alunos   |   |   |    |   | 7 |    |
| Acompanhamento aos alunos em risco       | Actuação a partir do conhecimentos de situações de abandono ou de absentismo            |   |   | 13 | 2 |   | 2  |
|  | Acompanhamento do percurso do aluno na escola   |   |   |    |   |   | 13 |
|  | Sensibilização para outras alternativas educativas                                      |   |   | 3  |   |   |    |
|  | Acompanhamento do percurso dos alunos do 2º ciclo noutras instituições                  |   |   | 8  |   |   |    |
|  | Apoio e reforço aos alunos que seguem percursos alternativos por limite de escolaridade | 2 |   | 9  |   |   |    |
| Relação pedagógica próxima e estimulante | Afectiva / que gosta do que faz/que está atento(a) aos alunos                           |   |   | 5  |   |   | 8  |
|  | Privilegia o desenvolvimento de competências sociais                                    |   | 8 | 1  |   |   |    |
|  | Exigente mas compreensivo   |   |   | 4  |   |   |    |
|  | Recompensa e reforça positivamente o aluno que volta à escola                           |   |   | 2  |   |   | 1  |
| Adaptação aos alunos                     | Inexistência de soluções pré-estabelecidas  |   |   |    |   |   | 2  |
|  | Importância de definição de estratégias para os alunos nos Conselhos de Turma           |   | 1 |    | 2 |   | 4  |
|  | Planos de prevenção estabelecidos em Conselho de Turma                                  |   |   |    | 3 | 1 | 2  |
|  | Adaptação do Projecto curricular de turma aos alunos                                    |   | 7 | 2  |   |   |    |
|  | Diferenciação de estratégias pedagógicas  |   |   | 1  |   |   | 5  |
| Valorização do trabalho em equipa        | Trabalho colaborativo   | 5 |   | 2  |   |   |    |
|  | Reuniões formais para discussão de casos de alunos                                      | 2 |   | 2  |   |   |    |
|  | Motivação dos professores   | 2 |   | 5  | 1 |   |    |
|  | Decisões em conjunto  | 4 |   |    |   |   |    |
|  | Valorização do Conselho de Turma  |   | 3 |    |   |   |    |

**Anexo D – Quadro SÍNTESE DOS TEMAS E SUB-TEMAS – PRÁTICAS E CONCEPÇÕES ACERCA DO ABANDONO ESCOLAR**

| Categorias                    | Indicadores   | A | B | C | D | E | F |
|-------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|
| Equipas pedagógicas dinâmicas | Grupo de professores activo   | 3 |   | 7 |   |   |   |
|                               | Implicação de todos os professores na resolução do problema                                   |   |   | 8 |   |   |   |
|                               | Disponibilidade de tempo  | 2 |   | 3 |   |   |   |
|                               | Conselho Executivo colabora/apoia D-T (Director de Turma)                                     | 1 |   | 7 |   |   | 8 |
|                               | Conselho Executivo apoia Coordenadores dos Directores de Turma                                | 1 |   |   |   |   |   |
|                               | Coordenador dos Directores de Turma como suporte ao D.T.                                      |   | 3 |   |   |   |   |
|                               | Director de Turma como elemento interventivo/securizante dos professores no Conselho de Turma |   | 4 |   | 1 | 7 | 3 |

**TEMA III: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A PROBLEMÁTICA DO ABANDONO ESCOLAR**

**Sub-tema 1: Formação formal**

| Categorias        | Indicadores  | A | B | C | D | E | F |
|-------------------|--|---|---|---|---|---|---|
| Formação inicial  | Ausência de formação de base   | 2 | 3 |   | 2 |   | 1 |
|                   | Estágio pedagógico de âmbito mais teórico  |   | 2 |   | 1 | 3 |   |
|                   | Contributo da área científica para a atribuição dos diferentes pelouros              | 3 |   |   |   |   |   |
| Formação contínua | A procura de formação é para obter os créditos                                       |   |   |   |   |   | 2 |
|                   | Realizada segundo as necessidades do sistema e do contexto educativo                 | 9 |   | 2 |   |   |   |
|                   | Recurso a formadores com experiência   | 3 |   |   |   |   |   |
|                   | A escolha da formação não é em função da problemática                                |   | 1 |   | 1 |   |   |
|                   | Formação desadequada/teórica   |   |   |   |   | 4 | 2 |
|                   | Autodidacta : retira, de leituras que faz, ajuda para lidar com problemática do A.E. |   |   |   |   |   | 4 |

**Sub-tema 2: Formação através da prática quotidiana**

| Categorias                               | Indicadores   | A | B | C | D | E | F |
|--|---|---|---|---|---|---|---|
| Valorização da experiência para a função | Reconhecimento da comunidade escolar                            | 2 |   | 4 |   |   |   |
|  | Experiência de coordenação                                      | 1 |   |   | 2 |   |   |
|  | Experiência com turmas de currículo alternativo                 | 2 |   |   |   |   |   |
|  | Experiência de Ludoteca   | 1 |   |   |   |   |   |
|  | Experiência com deficientes motores                             |   |   | 2 |   |   |   |
|  | Membro da Assembleia de Escola                                  |   |   | 1 |   |   |   |
| Experiência adquirida na/pela prática    | A reflexão como necessidade de encontrar soluções               |   |   |   |   |   | 2 |
|  | A formação como resposta às necessidades da escola e dos alunos |   |   | 5 | 7 | 1 | 1 |

**Anexo D – Quadro SÍNTESE DOS TEMAS E SUB-TEMAS – PRÁTICAS E CONCEPÇÕES ACERCA DO ABANDONO ESCOLAR**

| Categorias                            | Indicadores   | A | B | C | D | E | F |
|---------------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|
| Experiência adquirida na/pela prática | Motivação dos professores para trabalhar com alunos problemáticos |   |   | 5 |   |   |   |
|                                       | Valorização do desempenho pela aprendizagem em contexto escolar   | 1 | 2 | 2 |   |   |   |
|                                       | Valorização da troca de experiências                              |   | 1 | 2 |   | 1 | 4 |
|                                       | Valorização da experiência pessoal e de vida                      | 1 | 8 |   | 1 | 2 |   |

**Sub-tema 3: Necessidades sentidas**

| Categorias  | Indicadores  | A | B | C  | D | E | F |
|---|--|---|---|----|---|---|---|
| Necessidades de Formação relacionadas com novas realidades educativas | Reconhece necessidade de formação teórica                  |   | 2 |    |   |   |   |
|   | Por necessidade do exercício do cargo                      | 3 |   |    |   |   |   |
|   | Ao nível da problemática do abandono escolar               |   |   |    | 1 |   |   |
|   | Ao nível da comunicação com os pais e intervenção familiar |   |   | 22 |   |   |   |
|   | Ao nível da gestão do tempo das aulas                      | 8 |   |    |   |   |   |

Faculdade de Psicologia  
e Ciências da Educação  
Universidade de Lisboa  
BIBLIOTECA